3 E T 3



NÚMERO **9102 OÑA**

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Sistematización de proyecto de formación y evaluación en Escuela de Comunicación Mónica Herrera pág.10







Anuario de Investigación Escuela de Comunicación Mónica Herrera













INVESTIGACIÓN

Según los estatutos de la institución, la investigación se orientará a crear, recrear y transferir conocimientos y tecnologías que contribuyan a solucionar problemas de la realidad. Se sustenta en la obtención sistemática de nuevos conocimientos, producción de nuevas tecnologías y sistemas y en la comprobación, demostración y adaptación de lo ya existente, por medio de procesos racionales y métodos rigurosos.

Misión: generar proyectos de investigación científica en el área de la comunicación, el marketing y el diseño estratégico, abordando temas que tengan relevancia tanto para los procesos educativos como para el mercado en que se inserta nuestro egresado, y cuyos resultados sean un aporte a la sociedad.

Visión: contribuir a que la institución se consolide como un referente regional en el área de las comunicaciones estratégicas, a través de la generación y actualización permanente del conocimiento.

Objetivos:

- Integrar la investigación institucional, cátedra y de tesis en programas que construyan conocimientos complementarios y secuenciales.
- · Definir líneas y agendas de investigación apegadas a la realidad de las comunicaciones, que aporten a la función académica y proyecten nuevos conocimientos a la sociedad.
- · Formar y fomentar en nuestra comunidad académica una cultura de investigación.

Líneas de investigación institucional y formativa:

- 1. Estudios de audiencias y recepción: consumidores y usuarios.
- 2.Industrias culturales y producción de discursos tradicionales y transmediáticos.
- 3.Teoría, práctica y gestión de las comunicaciones de marketing y el diseño estratégico.
- 4. Comunicación, diseño y educación.

SOBRE REVISTA ABIERTA

Objetivo: publicar estudios, investigaciones, ensayos y tesis producidas por investigadores, docentes, profesionales y estudiantes, vinculados con la comunicación, el *marketing*, la publicidad, el diseño y otros campos afines, con el fin de contribuir al conocimiento y al debate para el desarrollo de la sociedad y la academia.

Temática: se centra en la comunicación, el *marketing*, el diseño y la educación, siguiendo las líneas de investigación de la Escuela Mónica Herrera.

Público meta: académicos, estudiantes y profesionales de la comunicación, el *marketing*, la publicidad, el diseño y otros campos afines, así como público en general interesado en estos temas.

Periodicidad: anual.

CRÉDITOS

CONSEJO DE DIRECTORES

Dirección General: Teresa Palacios de Chávez Dirección Académica: Federico Harrison

Dirección Administrativa Financiera: Hermann W. Bruch

CONSEJO EDITORIAL

Director académico: Federico Harrison

Coordinador de investigación institucional: Willian Carballo Coordinadora de proyección social: Larisa Hernández Coordinadora de Syncros, Laboratorio de Diseño Estratégico:

Ana Urquilla

Docente a tiempo completo: German Rosa

Dirección y coordinación de publicación: Willian Carballo

Contacto: wcarballo@monicaherrera.edu.sv

Corrección y revisión de estilo: Manuel Fernando Velasco

Diseño de portada: Regina Serpas Diagramación: Regina Serpas

Plataforma: InDesign Tipografía: Gill Sans

ISSN: 1999-4044

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la Ley de Propiedad Intelectual, la producción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía (fotocopia) y el tratamiento informático. Hecho el depósito que manda la ley.

2016, Escuela de Comunicación Mónica Herrera. Av. Manuel Gallardo #3-3, Santa Tecla, La Libertad, El Salvador. **monicaherrera.edu.sy**

ÍNDICE

1. Sistematización de Investigación	10 - 25
Proyecto de Formación y Evaluación por Competencias	
Transversales en la Escuela de Comunicación Mónica Herrera	
2. Investigación de cátedra	26 - 43
[Re]Construcción del mapa de recorrido del estudiante entre las	
etapas de investigación e ideación en los procesos de diseño	
3. Tesis Comunicaciones Integradas de Marketing	44 - 53
"Las marcas son muy extrañas". Definiendo la marca y su	
construcción a través de El principito	
4. Tesis Comunicaciones Integradas de Marketing	54 - 65
Los factores clave del éxito de los emprendimientos en la industria	
creativa	
5. Tesis Diseño Estratégico	66 - 75
Estrategia de formación docente para el desarrollo de capacidades	
creativas en estudiantes del nivel de educación Parvularia del	
Colegio Católico Hna. Coralia Haydee Quiroz	
6. Ensayo	76 - 81
Diseñar, caminar	
7. Ensayo de Cátedra	82 - 85
Ecodiseño: ¿un tema más de clase o un tema más de acción?	
8. Ensayo de Cátedra	86 - 89
¿Y si no quiero? El diseñador estratégico en El Salvador	

La Escuela de Comunicación Mónica Herrera entrega a la sociedad una nueva edición de la Revista Abierta. Se trata del anuario de investigación de nuestra institución, correspondiente a 2016, el cual incluye diferentes artículos académicos producidos durante ese año por nuestros profesores y estudiantes actuales y graduados. En concreto, la publicación comprende tres tesis, tanto de los nuevos licenciados en Diseño Estratégico como de Comunicaciones Integradas de Marketing, así como ensayos e investigaciones empíricas sobre diseño y la sistematización de un proyecto sobre evaluación por competencias, desarrollado en la Escuela.

Es este último el texto que abre la revista: Proyecto de Formación y Evaluación por Competencias Transversales en la Escuela de Comunicación Mónica Herrera. Aunque escrito por Rodrigo Massi, se trata de un artículo con aportes del Comité de Formación y Evaluación por Competencias Transversales, conformado por Marisela Ávalos, directora de la Licenciatura en Diseño Estratégico; Cruz Galdámez, director de la Licenciatura en Comunicación y Estrategia Digital; Nicole Paetz, directora de la Licenciatura en Comunicaciones Integradas de Marketing; Verónica Márquez, coordinadora académica; y Rodrigo Massi, estratega de diseño de Syncros, Laboratorio de Diseño Estratégico. El obietivo de esta sistematización era documentar los principales logros del actual proyecto de Formación y Evaluación por Competencias Transversales (FECT) en la Escuela de Comunicación Mónica Herrera, presentar el marco que sustenta la iniciativa y ofrecer una serie de recomendaciones para futuras acciones.

Luego, Ivette Chacón, catedrática y parte del equipo de Syncros, Laboratorio de Diseño Estratégico de la Escuela, expone una (re)construcción del mapa de recorrido del estudiante entre las etapas de investigación e ideación en los procesos de diseño. Su texto tiene como objetivo identificar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes al incorporar el análisis de la información recabada a productos tangibles o intangibles de diseño.

German Rosa, catedrático de la carrera de Diseño Estratégico, aporta un interesante ensayo sobre el binomio caminar-diseñar. En él, el autor reflexiona sobre caminar como una actividad intelectual que permite al diseñador conectarse con la ciudad donde vive para generar un trabajo colaborativo con todos

sus actores

También hay espacio para las mejores tesis de nuestros alumnos graduados en 2016. Gabriela Vides, licenciada en Comunicaciones Integradas de Marketing (CIM), explica cinco aspectos que son esenciales para construir una marca, pero con la peculiaridad de que lo hace a través de "El principito", de Antoine de Saint-Exupéry. Por su parte, Karla María Cruz y Jonathan Gerardo Herrera, graduados también de CIM, exponen los factores clave del éxito de los emprendimientos en la industria creativa. Finalmente, Gabriela Quiteño, quien obtuvo su título en Diseño Estratégico, escribe una versión de su trabajo de graduación denominado "Estrategia de formación docente para el desarrollo de capacidades creativas en estudiantes del Nivel de Educación Parvularia del Colegio Católico Hna. Coralia Haydee Quiroz".

Por último, Kenia Ramírez y Gabriela Amaya, actuales estudiantes de Diseño Estratégico, reflexionan en torno a diferentes temas del diseño como parte de material producido dentro de sus cátedras.

Como se puede apreciar, se trata de una edición balanceada entre ensayos, investigaciones y sistematizaciones. Esto le permitirá al lector adentrarse en distintos temas de diseño, educación y comunicación, gracias al trabajo de catedráticos, estudiantes y recién graduados de nuestras carreras. Agradecemos desde ya su lectura y lo invitamos a retroalimentarnos a través de nuestras formas de contacto institucional.

Willian Carballo

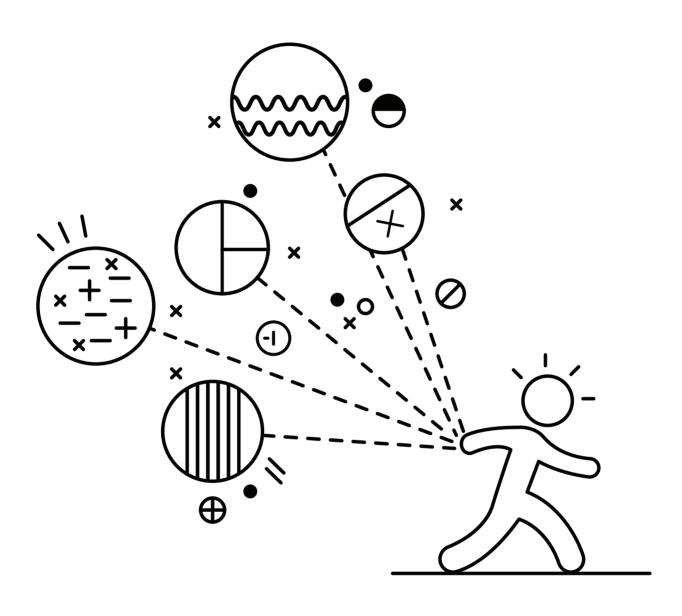
Coordinador de investigación institucional

01

SISTEMATIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN

PROYECTO DE FORMACIÓN Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA ESCUELA DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA

Rodrigo J. Massi



¹ Autor del artículo, con aportes del Comité de Formación y Evaluación por Competencias Transversales, conformado por Marisela Ávalos, directora de la Licenciatura en Diseño Estratégico; Cruz Galdámez, director de la Licenciatura en Comunicación y Estrategia Digital; Nicole Paetz, directora de la Licenciatura

en Comunicaciones Integradas de Marketing; Verónica Márquez, coordinadora académica; Rodrigo Massi, estratega de diseño de Syncros, Laboratorio de Diseño

Estratégico.

PROYECTO DE FORMACIÓN Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA ESCUELA DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA

RODRIGO J. MASSI1,

ESCUELA DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA

Fecha de recepción: 13/06/2017 Fecha de aprobación: 14/07/2017

Resumen

El presente reporte busca documentar los principales logros del actual proyecto de Formación y Evaluación por Competencias Transversales (FECT) en la Escuela de Comunicación Mónica Herrera (ECMH o la Escuela), presentar el marco que sustenta la iniciativa y ofrecer una serie de recomendaciones para futuras acciones. El trabajo representa dos años de esfuerzos del comité formado para ejecutar el proyecto FECT, que además ha contado con la colaboración activa de la Dirección Académica; de Syncros, Laboratorio de Diseño Estratégico; y del Departamento de Vinculación Institucional. Vale mencionar que el cuerpo docente de la institución se ha unido al esfuerzo en varias etapas del proceso; junto con los estudiantes, representan los actores principales en la ejecución y éxito de esta iniciativa.

Palabras clave: competencias, educación, docentes, estudiantes.

Abstract

The following report seeks to document key achievements in the ongoing project on Transversal Competency Integration and Assessment at the Escuela de Comunicación Mónica Herrera, present the theoretical framework that guides the initiative, and offer recommendations for future action. The work represents a two year collaborative effort between the committee tasked with executing the project, the Academic Directorate, Syncros Strategic Design Lab, and the Institutional Outreach Department. The principal actors implementing the initiative, the student body and faculty, have contributed in the project's design through various stages of the process.

Keywords: competencies, education, teachers, students.

I. Introducción

La necesidad de ofrecer a la comunidad de la Escuela la mejor experiencia educativa posible ha sido el impulsor más determinante en la concepción del proyecto de Formación y Evaluación por Competencias Transversales (FECT). Su potencial para solventar algunos de los problemas más inmediatos para los graduados de la ECMH y los profesionales que facilitan su formación ha convencido a todos los responsables de su diseño y ejecución. Los representantes de la institución están conscientes de los enormes desafíos a los que se enfrentan los graduados una vez se incorporan al ámbito laboral, y reconocen la necesidad de proveerles nuevas herramientas para ayudarles a competir en sus contextos.

Con este fin, la institución ha contemplado un Sistema Integral de Certificación por Competencias Transversales capaz de orientar el proceso de formación del estudiante dentro de la realidad actual. Para lograr la ejecución de dicho sistema, el FECT ha delineado una trayectoria a corto, mediano y largo plazo para llevar a cabo los cambios institucionales necesarios y modificar radicalmente la experiencia de aprendizaje que viven los miembros de la comunidad de la ECMH. El proyecto, vinculado directamente con la visión y objetivos estratégicos de la institución, se encuentra actualmente en pleno desarrollo. A continuación se detallan sus logros más importantes, cómo se sustenta y su rumbo futuro.

II. Contexto

Desde que el proyecto Tuning identificó, a principios de siglo, la necesidad de homologar la medición de las habilidades de los estudiantes a través de la Unión Europea para asegurar un lenguaje laboral común para la región, el tema de la formación o educación por competencias ha sido uno de los principales movimientos pedagógicos de la era de la información. Luego que el proyecto migrara al ámbito latinoamericano pocos años después, la iniciativa se transformó en un esfuerzo genuinamente global con la capacidad de quebrar los paradigmas tradicionales asociados con la Universidad (Beneitone et al., 2007). Con su encargo de priorizar la educación centrada en el estudiante, los grandes cambios en la tecnología y la disponibilidad de la información, la educación por competencias representa la sistematización y adopción de métodos y herramientas disruptivos, innovadores y transformadores para los contextos en los que se desenvuelve.

Desde el año 2009, la ECMH, a raíz de la iniciativa de la dirección institucional, propuso la adopción de un sistema basado en competencias para renovar su oferta académica y responder más efectivamente a las necesidades de un mercado cambiante y una sociedad en constante evolución. Con el rediseño de las mallas curriculares de ambas carreras ofrecidas en la Escuela en ese entonces, Comunicaciones Integradas de Marketing y Diseño Estratégico, el año 2012 marcó el inicio oficial de la planificación, ejecución y evaluación educativa por competencias. En esa ocasión, ambas carreras, compuestas por 116 asignaturas, se reestructuraron y se plantearon como escenarios para desarrollar 10 competencias genéricas y 16 competencias específicas.

El proyecto actual representa el próximo paso en el desarrollo de esta visión educativa, pero tiene como punto de partida la gestión de los últimos cinco años en los que la ejecución de estas competencias requería de un esfuerzo más robusto y dinamizado por parte de los principales actores de la ECMH. Indudablemente, la aceleración dramática de la sociedad del conocimiento, la competitividad global y el germen de la innovación en las generaciones de adultos jóvenes pregona un quehacer educativo más sofisticado y adaptable (Castillo, Cabrerizo y Cañizal, 2010; Sullivan y Downey, 2015). Luego de varios esfuerzos conjuntos que se describirán más adelante, se estableció la necesidad de retomar el tema de las competencias y priorizar el desarrollo de un proyecto de formación por competencias transversales.

En este caso, el concepto de competencias transversales representa la evolución del concepto previamente abordado de competencias genéricas. Si bien es cierto que la definición general de una competencia es la "combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades", las competencias genéricas "identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc." (Beneitone et al., 2007, p. 37). La literatura pertinente trata intercambiablemente el concepto de competencia genérica y competencia transversal (Denyer y Utrilla, 2011; Tobón, 2015). Sin embargo, a lo largo de la investigación inicial para ahondar en el tema, varios actores de la institución expresaron la necesidad de suplantar el término competencia genérica por competencia transversal por varias razones. Primero, para diferenciar el nuevo proyecto de los esfuerzos comenzados en el 2012, el cambio ayuda a que los públicos

de interés delimiten claramente las iniciativas. Además. y a nivel más semántico, el Comité reconoció que, en el contexto inmediato de la ECMH, y hasta cierto punto el local, el término "genérico" transmite significados discordantes y posee algunos matices negativos. Finalmente, el término "transversal" se acerca más a la naturaleza real de las competencias establecidas, dada la necesidad de desarrollarlas independientemente de los contenidos específicos de las asignaturas, a través de todas las carreras y a lo largo de los cinco años de estudio

La creación e implementación de modelos de aprendizaje basados en competencias representa un salto importante en la evolución de la institución educativa para asegurar competitividad, tanto de su oferta académica como de los graduados que ayuda a formar. Claro está que el migrar hacia una visión de ese tipo requiere críticamente evaluar la manera en que la cultura actual, tanto adentro como afuera de la institución, impide la adopción de nuevas modalidades. Además, el advenimiento de la educación por competencias no garantiza la erradicación de todos los problemas asociados con la educación superior, especialmente en contextos como el salvadoreño. De hecho, la formación de las competencias de un individuo no recae únicamente sobre las instituciones educativas; el conjunto de las escuelas y universidades, más la sociedad en general, el sector laboral-empresarial-económico, la familia y el individuo representan el campo de actores responsables de la creación de personas idóneas (Tobón, 2005; Maldonado, 2010). Sin embargo, para responder a la revolución del aprendizaje que actualmente se desarrolla, el enfoque en rendimiento y resultados demostrables, propio de la educación por competencias, representa una oportunidad valiosa para todos los públicos de interés del quehacer educativo (Voorhees, 2001).

La amplitud y dimensión de un proyecto institucional que contempla suplantar toda una visión de formación y evaluación de estudiantes por otra complica gravemente la adopción de la educación por competencias. Debe apegarse a principios sólidos y constantes como la validez de las competencias seleccionadas, la adaptabilidad de las competencias a los distintos perfiles de estudiantes, la existencia de recursos de apoyo, una vinculación directa y causal con los programas de estudio y el uso de herramientas de evaluación de confianza (Johnstone y Soares, 2014). Deben considerarse el papel que jugarán los estudiantes en el proceso de diseño e implementación, la preparación de la planta docente, la

construcción del modelo a aplicar y el compromiso de los administradores con la ejecución y seguimiento del programa (Voorhees, 2001). Solo respondiendo a esta serie de requisitos se logrará elaborar una iniciativa exitosa y sostenible en el tiempo, y vale la pena detenerse a considerar las implicaciones para los principales actores involucrados.

De manera primordial, los estudiantes de la institución deben ser los beneficiados principales de cualquier provecto. En esencia, para lograr dicho obietivo resulta fundamental su participación en la elaboración de programas y herramientas. Comenzando por la necesidad de colaborar en la formación integral del estudiante en función de un perfil holístico, un sistema integral de formación por competencias debe adaptarse al contorno específico de cada individuo, lo que implica una mutabilidad ante el contexto². También resulta clave el tema de la consciencia: cualquier programa de formación por competencias será exitoso solo si los individuos en formación están conscientes del hecho y se enfrentan de forma continua a las expectativas establecidas por el perfil previamente mencionado (Voorhees, 2001). Por consiguiente, incluir a los estudiantes en el proyecto desde la etapa de diseño asegura dicha consciencia como punto de partida.

De igual manera, cualquier programa de educación por competencias requiere la participación constante de la planta docente, ya que ellos ejecutarán los programas de formación y llevarán a cabo la medición y evaluación de los estudiantes. Se deben evaluar varias características de estos actores individuales para asegurar el éxito de cualquier resultado generado. Principalmente, la institución debe asegurarse de que cuenta con docentes que han migrado de una visión de educación centrada en el contenido a una educación centrada en el estudiante. A raíz de dicho fundamento, luego debe medirse la capacidad de la planta docente en la participación del diseño de programas, si están capacitados para ejecutar proyectos que rindan resultados medibles y si, además, se sienten cómodos construyendo y utilizando nuevas herramientas de evaluación (Voorhees, 2001).

Al iqual que los docentes, los entes administrativos de la institución juegan un papel determinante en el diseño y la ejecución de un modelo basado en competencias. Deben

² El Proyecto Tuning prioriza la creación de metaperfiles y perfiles de estudiantes que responden equitativamente a la naturaleza del individuo, su realidad contextual, las capacidades de la institución y las tendencias hacia futuro a nivel socio-laboral (Wagenaar, Beneitone y González, 2014).

demostrar un compromiso total en adoptar las formas y resultados de dicho modelo, proveyendo los recursos necesarios y sostenibles en el tiempo para el éxito esperado. Deben, también, contemplar la manera en que se registrarán los resultados del proyecto, con quién y con qué finalidad se compartirán estos resultados, y cómo se medirá el rendimiento del programa al corto, mediano y largo plazo (Voorhees, 2001).

En cuanto al modelo en sí, principalmente debe demostrar una afinidad tanto con la visión estratégica de la institución como la realidad externa del mercado laboral y las necesidades de la comunidad. Y aunque cualquier modelo llene estos requisitos básicos, la institución también debe asumir la responsabilidad de hacer explícita de forma continua la manera en que el modelo adoptado responde a las necesidades del cuerpo estudiantil. Por último, tampoco puede quedarse estático, se requiere que cuente con la plasticidad necesaria para adaptarse en todo momento a los cambios que viven los públicos de interés y el contexto en el que opera (Voorhees, 2001). Por lo general, medir las necesidades en el tema de competencias del contexto laboral representa uno de los desafíos más grandes para los centros de educación superior en el país, debido a los escasos esfuerzos por levantar estudios contundentes que documenten de manera continua cómo evolucionan.

Afortunadamente, existen indicios de que los investigadores, tanto locales como extranjeros, comienzan a estudiar de forma explícita el ámbito laboral en El Salvador con el propósito de explicar la manera en que las competencias responden a las necesidades de las empresas y organizaciones locales. Tales esfuerzos son esenciales para que la institución educativa elabore planes de formación por competencias transversales a partir de necesidades reales del mercado laboral, y no simplemente en conjeturas basadas en tendencias extranjeras o generalizadas. En particular, el estudio "El desarrollo de las competencias profesionales en las empresas salvadoreñas", ejecutado por un consorcio de universidades locales e internacionales, representantes de la industria y organizaciones de formación profesional, comienza a pintar el panorama de interacción entre la comunidad educativa y la empresa. Quizá el aprendizaje más importante derivado de dicho estudio es la discordancia entre las competencias que la academia considera esencial desarrollar en los estudiantes frente a lo que buscan las instituciones que forman el ámbito laboral (Vaquerano-Amaya et al, 2017). En ese sentido, ningún programa de formación por competencias transversales puede tener éxito

sin nutrirse de una conversación abierta entre la Universidad y representantes del mundo laboral.

En resumen, las consideraciones teóricas presentadas sirven como un complejo de criterios y limitaciones de diseño que aseguran la robustez de cualquier iniciativa institucional que busca el desarrollo de programas de formación por competencias transversales. En cada momento que se documenta en este escrito, los actores involucrados han procurado tomar en cuenta el aprendizaje colectivo generado por la academia, en contextos similares y disímiles, para generar resultados acertados.

III. Cronología del Proceso

La formación del Comité de Formación y Evaluación por Competencias Transversales (el Comité) fue el resultado de varias iniciativas que surgieron como potenciales proyectos de retribución para la Especialización Internacional en Diseño Estratégico, en abril del 2015. La Especialización, que se llevó a cabo entre diciembre del 2014 y marzo de 2015, conformada por cuatro módulos, involucró la participación de la planta docente y administrativa con el propósito de capacitar a los participantes en métodos de diseño actualizados, capaces de fomentar la innovación educativa en el quehacer diario de la Escuela. Los proyectos de retribución, contemplados como productos tangibles resultado de esta especialización, abarcaron una variedad de tipos: replanteamientos de cátedras, publicaciones en medios digitales, investigaciones y mejoras de procesos.

La conformación de los miembros del Comité del proyecto FECT surgió directamente de la sinergia entre dos proyectos propuestos por dos unidades distintas de la ECMH: la Unidad Académica y Syncros, Laboratorio de Diseño Estratégico. La coordinadora académica, Verónica Márquez, junto a Nicole Paetz y Marisela Ávalos, las directoras de las carreras de Comunicaciones Integradas de Marketing y Diseño Estratégico, respectivamente, identificaron la necesidad de estandarizar un proceso por el cual se desarrollarían y medirían las competencias en los programas de estudio que ofrece la institución. Rodrigo Massi, estratega de Diseño de Syncros, desarrolló una propuesta para documentar el desarrollo de competencias genéricas en los graduados de la ECMH. Los cuatro individuos identificaron el potencial de unir esfuerzos para integrar ambas propuestas, y apoyados por Federico Harrison, director académico de la ECMH, establecieron el

nuevo equipo para ejecutar el proyecto conjunto. Con la adición de la nueva carrera de Comunicación y Estrategia Digital a la oferta de la ECMH, Cruz Galdámez, su director, se sumó a los esfuerzos del nuevo Comité.

A largo plazo, el objetivo principal del Comité es la creación de un sistema integral de certificación por competencias que documente las competencias del estudiante, las avale y comunique a potenciales empleadores y las evidencie para la aplicación en los esfuerzos de emprendimiento del graduado³. Para llegar a este producto final, el Comité identificó una serie de pasos esenciales por completar a través de un proyecto de desarrollo continuo que contempla la participación de administradores, docentes, estudiantes y representantes de la empresa privada y entes externos a la organización.

Como primer paso, el Comité efectuó una investigación preliminar para determinar las tendencias actuales en el rubro de educación superior a escala mundial y así orientar la formulación de competencias transversales que respondieran al contexto particular de la Escuela y su comunidad. Los investigadores del Comité, auxiliados por el director académico y otros miembros de la Unidad Académica, revisaron modelos didácticos de universidades alrededor del mundo, al igual que literatura pertinente sobre la aplicación de competencias en la región latinoamericana. Algunos de los resultados de dicha investigación nutrieron la sección de contexto de este informe. Luego de varios esfuerzos sintéticos, los participantes establecieron las cinco competencias transversales que se han manejado a lo largo de este esfuerzo: pensamiento crítico, trabajo en equipo, comunicación efectiva, innovación y resolución de problemas.

Aguí vale mencionar que las cinco competencias elegidas corresponden realmente a categorías que agrupan competencias que aparecen en sistemas como el de Tuning. El Comité consideró importante simplificar el lenguaje de las competencias para evitar las estructuras de los esfuerzos pasados. Además, dada la naturaleza interconectada de varias de las competencias genéricas identificadas en la nomenclatura de Tuning, el Comité identificó el potencial de fortalecer los vínculos entre ámbitos del aprendizaje a través

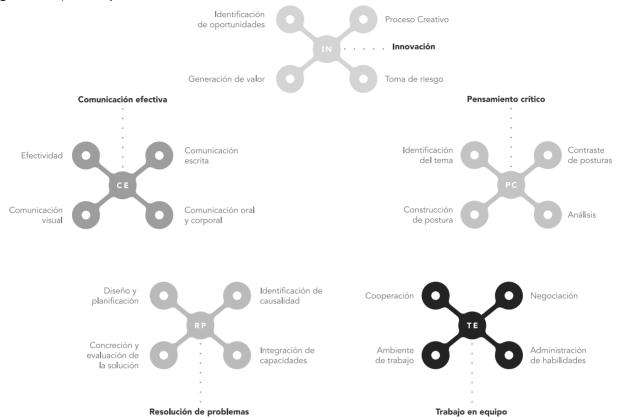
de la agrupación. En este caso, el estudio de casos referentes en la región norteamericana nutrió la decisión de trabajar con agrupaciones más generales y modificar la amplitud de cada competencia transversal. En particular, la experiencia de la Association of American Colleges and Universities (AACU), de crear estándares transversales a través de toda su membresía, sirvió de quía en el esfuerzo.

En el año 2007, el AACU lanzó el programa VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education), el cual buscaba hacer operativos los métodos y herramientas de evaluación idóneos para alcanzar los objetivos educativos del siglo XXI. Contando con la contribución de decenas de profesionales en educación, representantes de algunas de las instituciones más prestigiosas de los EE. UU., el AACU elaboró y publicó una serie de rúbricas diseñadas para evaluar los llamados essential learning outcomes (ELO), el análogo estadounidense más cercano a las competencias genéricas de Tuning. Estas rúbricas, además de servir como base fundamental para quiar el proceso de elaboración de algunas herramientas tangibles del proyecto que se presentarán en este informe, subrayan la utilidad de trabajar con conceptos más amplios y flexibles a la hora de establecer competencias por desarrollar en el aula (AACU y NLC, 2007). Entonces, algunas de las ELO más afines a la ECMH son homólogas a las cinco competencias transversales establecidas para el proyecto.

Después de definir las cinco competencias transversales más adecuadas para las necesidades de la institución y su comunidad, el Comité emprendió el esfuerzo de ahondar en estas, estableciendo cuatro subcompetencias para cada competencia transversal. Estas subcompetencias eventualmente llegarían a renombrarse como dimensiones, tal como se llaman en el programa VALUE, y se homologan de manera directa con algunas de las competencias genéricas establecidas por el Proyecto Tuning. En esta oportunidad, el Comité solicitó la ayuda del resto de la Unidad Académica para elaborar definiciones operativas de las distintas dimensiones, así como evaluar la validez de las dimensiones escogidas. De las 20 dimensiones originalmente identificadas, y luego de varias rondas de revisión, se mantuvieron 14 y se reorganizó la propuesta. Cada dimensión aborda los requisitos propios de las competencias, ya que se basan en el contexto en el que operan (el propio de la EMCH y de El Salvador en general), representan una idoneidad, son observables (requieren de su ejecución por parte de un individuo), responden a una problemática de formación y son complejas e integrales (Tobón, 2005). El resultado final de la depuración se puede apreciar en la figura 1.

³ Si bien es cierto que, por lo general, el tema de formación y evaluación por competencias va enfocado a la inserción del individuo en el mundo laboral, vale la pena recalcar que la medición de las mismas también resulta indispensable para la formación de emprendedores que no buscan seguir una trayectoria "tradicional" al momento de graduarse de la institución. En otras palabras, la autogestión de las competencias también se sustenta dentro de la literatura como esencial tanto para emprendedores no tradicionales como futuros empleados de la empresa privada u otras organizaciones (Morris, Webb, Fu y Singhal, 2013).

Figura 1: Competencias y dimensiones



Una vez diseñadas las competencias y sus dimensiones, se establecieron escalas o niveles de logro para medir rendimiento. En septiembre de 2015, el Comité optó por manejar tres niveles para las dimensiones de cada competencia y definirlas así en función de estos niveles y no de una manera operativa y estática. Para el Comité resultaba esencial construir niveles de las competencias que se pudieran trasladar de forma directa a instrumentos de evaluación institucionales, similares a las rúbricas diseñadas para un programa como el de VALUE. Culturalmente, en la ECMH predominan las escalas impares con múltiples de cinco, dada su fácil traducción a la nota tradicional a base diez. En la literatura sobre competencias predominan sistemas de tres, cuatro y cinco niveles de valoración (Tobón, 2015). El sistema VALUE trabaja con cuatro niveles. Al final de varias sesiones de debate y consulta con la Unidad Académica y la Dirección, el Comité tomó la decisión de establecer tres niveles, amparados por los beneficios discutidos en la literatura y respondiendo a las características contextuales de la ECMH (Arter y McTighe, 2005).

El lenguaje descriptivo de los niveles resultó un punto de discusión importante para el Comité. Al inicio prevaleció una jerarquía de tres calificativos: sofisticado, competente y deficiente. Eventualmente, luego de varias rondas de revisión, e incluso pruebas piloto en cátedras reales, el Comité optó por cambiar el lenguaje a la siguiente nomenclatura: estratégico, resolutivo y preformal. En la jerarquía de Tobón, esos términos corresponden a una escala de cinco estadios, pero por la complejidad de redactar niveles descriptivos y minuciosos, y su potencial de compleiizar demasiado el uso por parte de los actores institucionales, se reduio el total a tres (Tobón, 2015). A continuación se presenta un ejemplo de las diferencias descriptivas entre niveles para dos de las dimensiones desarrolladas: la administración de habilidades dentro del trabajo en equipo y la identificación de causalidad dentro de la resolución de problemas.

En octubre de 2015, el Comité convocó a la planta docente de la Unidad Académica para participar en una serie de grupos focales con el fin de revisar la elaboración de las competencias, sus dimensiones y sus niveles. Los productos de dichas reuniones avudaron a depurar el material, y como resultado concurrente, funcionó como una oportunidad de socializar el trabajo generado por el Comité con un público de interés clave para la eventual ejecución del proyecto en los meses posteriores. De particular interés, se comparó la visión de los docentes sobre las competencias y dimensiones que desarrollan en sus asignaturas frente a las identificadas por los miembros del Comité⁴. Dicha homologación resulta esencial para asegurar la ejecución idónea de cualquier iniciativa dentro del aula y vuelve a los docentes participantes directos en la toma de decisiones dentro del proyecto.

Figura 2: Descripciones de niveles



				SMPETENCIAS STOURLADE COMMISSACIÓN MÓNICA HERRERA
Competencia	Dimensión	Estratégico	Resolutivo	Preformal
Resolución de problemas Capacidad de diseñar, planificar e implementar un proceso para generar soluciones.	Identificación de causalidad	A partir de fuentes primarias y secundarias, identifica claramente el problema, sus causas y consecuencias dentro de su contexto, estableciendo conexiones no evidentes entre los factores que inciden en el mismo.	A partir de fuentes primarias y secundarias, identifica claramente el problema, algunas de sus causas y consecuencias dentro de su contexto.	Tiene dificultades para definir causas y consecuencias impidiendo la identificación clara del problema; su uso de fuentes primarias y secundarias es limitado.
		NO IMPRIMAS ESTE	DOCUMENTO, A MENOS QUE SEA NECESARIO.	

⁴ Antes, el Comité entabló un esfuerzo por categorizar la malla curricular de ambas carreras (CIM y DE) desde la perspectiva de las competencias transversales, designando el nivel al que las cinco competencias se podrían contemplar en cada asignatura impartida en la Escuela. El ejercicio se basó exclusivamente en el criterio de los miembros del Comité, no con el objetivo de establecer niveles de apreciación catedrática institucionales y absolutos, pero sí como un esfuerzo por generar material que luego se utilizará para entablar conversaciones con los docentes de las materias y afinar las estimaciones institucionales.

Para noviembre de 2015, las competencias, sus dimensiones y sus niveles culminaron en su forma final, salvo dos cambios que ocurrieron en el ciclo II del 2016 a raíz de retroalimentación obtenida al someterlas a prueba en el proceso de proyectos de graduación actuales. La dimensión de síntesis se renombró construcción de postura y la dimensión de creatividad se renombró proceso creativo. La primera dimensión resultaba problemática para los evaluadores que utilizaban las rúbricas generadas por el Comité de Revisión del Proyecto de Graduación de la Licenciatura en Diseño Estratégico. principalmente porque la mayoría se limitaban a la definición de síntesis que equivale al concepto de un resumen y no a la creación de una postura a raíz del proceso dialéctico de reconciliación de conceptos. De igual manera, la dimensión de creatividad, pensada desde la perspectiva de la Escuela, enfatiza la sistematización del proceso creativo para generar resultados, y varios evaluadores mantenían sus propios conceptos de creatividad arraigados a subjetividad estética de la valoración de ideas.

Con estos insumos, se concretizaron oficialmente las rúbricas que se utilizarían de ese momento en adelante como herramientas esenciales para volver tangible el proyecto de competencias. A lo largo de la ejecución del proyecto, el Comité ha priorizado el desarrollo y uso de las rúbricas; los programas de formación por competencias más exitosos a escala mundial comparten la característica de basarse en herramientas sólidas de medición y comunicación de resultados de este tipo (de la Cruz Flores y Abreu Hernández, 2014). Además, las rúbricas son esenciales para facilitar la retroalimentación hacia el estudiante y el desarrollo de sus habilidades de autoevaluación (Jonsson y Svingby, 2007), respondiendo directamente a los criterios establecidos antes.

Al comenzar el año 2016, se sentaron las bases para la etapa más crucial del proyecto: la socialización de las competencias con la comunidad de la Escuela y la planificación y ejecución de un plan piloto para medir resultados y comenzar a recabar datos para continuar el perfeccionamiento de un sistema integral.

Como primer paso, se elaboró un diagrama conceptual y operativo para resumir la manera en que las competencias transversales llegarían a permear cada etapa de la vida académica de un estudiante de la institución, subrayando los elementos principales y momentos esenciales para el registro de resultados. Luego, el Comité identificó las

instancias pedagógicas institucionales en el año 2016 que serían intervenidas con las rúbricas diseñadas. En esa ocasión, los ejercicios pedagógicos de Cuatro Real y de Litfest, ambos ejecutados por los estudiantes de cuarto año, serían los primeros campos de prueba para las competencias transversales y para la planta docente como ejecutores de la nueva visión. Finalmente, el Comité estableció un cronograma para acelerar el proceso de socialización de las competencias transversales, contemplando reuniones semestrales con docentes tiempo completo y hora-clase para introducir el tema y aclarar dudas. Además, con la colaboración del diseñador gráfico de la Unidad Académica, se comenzó a establecer la línea gráfica y editorial a utilizar en todos los insumos generados para el proyecto.

Las competencias transversales, sus dimensiones y sus niveles se dieron a conocer fuera de la Unidad Académica por primera vez de manera oficial a través de una serie de grupos focales que iniciaron en febrero de 2016. Los miembros del Comité lideraron discusiones donde los participantes conocieron a profundidad el contenido. En específico, se buscaba recabar recomendaciones del tipo de material y apoyo que los docentes esperarían recibir en función de lograr la adopción del nuevo sistema. De particular importancia resultaron algunas observaciones: la necesidad de generar varias herramientas de apoyo, la incorporación de un programa de capacitaciones en los temas pertinentes a las competencias transversales y la creación de espacios designados para compartir vivencias con sus colegas en relación al tema. Como seguimiento a los grupos focales, y avanzando la necesidad de continuar la socialización del tema de competencias con la planta docente, el Comité envió en marzo de 2016 el primero de varios boletines digitales, diseñados para mantener a los interesados al tanto del desarrollo del proyecto. Se repetiría el mismo proceso en los ciclos siguientes, luego de la realización de nuevas reuniones de orientación.

Con la retroalimentación recibida, el Comité generó una potencial lista de herramientas a desarrollar para ofrecerlas a los docentes, como un toolkit (caja de herramientas) complementario al trabajo de medir competencias en el aula. Además de las rúbricas de evaluación por competencias, se priorizó el diseño de una plantilla de competencias a desarrollar para incluir en los programas de estudio y en presentaciones de experiencias de aprendizaje un formato de planificación de experiencias de aprendizaje y, también, una guía instructiva para aplicar dichos materiales en el aula.

Para agilizar procesos, el Comité colaboró de manera integral con el diseñador gráfico para, simultáneamente, desarrollar el contenido del material y mantenerse dentro de la línea gráfica establecida. Tras varias rondas de propuestas, se aterrizó en una imagen institucional que responde a las características particulares de la Escuela y el potencial de su adopción flexible en futuras aplicaciones.

Figura 3: Bocetos de propuestas













Al mismo tiempo, el Comité comenzó a explorar posibilidades de colaborar con instituciones referentes en el tema de competencias para construir un programa de capacitaciones a mediano plazo. Cada miembro adoptó una competencia transversal en particular y levantó una investigación propia para identificar potenciales colaboradores en el ámbito mundial. De esta forma se podría diseñar un programa de formación parecido a la Especialización Internacional en Diseño Estratégico, dado el éxito que la misma tuvo en procesos de innovación en la ECMH.

La primera prueba en el campo del proyecto ocurrió en mayo del 2016, cuando se llevó a cabo el ejercicio pedagógico Cuatro Real. Como es tradición, los estudiantes de cuarto año se enfrentaron al reto de llevar a cabo una planificación estratégica para una organización externa; y de igual manera, como suele ocurrir, el cliente participa en la evaluación de los equipos. Debido a las características de la actividad,

el desafío más grande resultaría medir tanto el desarrollo de las competencias como los requisitos establecidos por la organización externa. En esta ocasión, la coordinadora académica, encargada del ejercicio, optó por emplear un sistema bifurcado de evaluación que supliría la necesidad de documentar resultados para ambos propósitos, un paso importante para desmitificar cómo balancear las necesidades evaluativas no solo para esta actividad, pero para un sinfín de otras intervenciones a nivel institucional⁵. Una vez concluido Cuatro Real, el Comité contó por primera vez con resultados de evaluaciones por competencias para los estudiantes, y se compartió con ellos su rendimiento.

De particular interés para los estudiantes fue el que, por primera vez en una evaluación institucional, no recibieron una nota numérica, sino un resultado cualitativo en rangos basados en el continuo de preformal a estratégico. Desde la introducción de la actividad, cuando se les compartió el estreno de pautas de evaluación por competencias, los estudiantes demostraron mucho interés en la novedad de ser medidos cualitativamente y sin una nota tradicional. En efecto, a lo largo del desarrollo del proyecto, y cada vez que se presentan con la nueva modalidad de evaluación por competencias, los estudiantes han expresado de manera consistente apertura y aceptación, aunque no cesan de indagar sobre su rendimiento en el lenguaje de notas tradicionales. Ameritaría otra investigación para medir la recepción en el cuerpo estudiantil y la efectividad de la retroalimentación con las escalas de las competencias, opuestas a las notas tradicionales.

En el segundo ciclo de 2016 se continuó con la prueba de las rúbricas y la ejecución de evaluaciones por parte de la planta docente con la actividad Litfest, también efectuada por los estudiantes de cuarto año. Fue importante continuar observando el uso de las nuevas herramientas con los mismos actores para ahondar en las lecciones derivadas de las intervenciones anteriores y así tomar decisiones más acertadas una vez se iniciara un plan piloto que alcanzaría a todo el cuerpo estudiantil y a una población más grande de docentes. En Litfest se modificó la modalidad de evaluación para absorber las observaciones que surgieron en Cuatro Real, y se documentó el resultado para tomar decisiones de la aplicabilidad de las rúbricas a través de todas las actividades pedagógicas a partir del año 2017.

⁵ Vale mencionar que a lo largo de todo el proceso la inquietud más grande de todos los involucrados, especialmente los docentes, ha sido la manera de establecer un balance entre la necesidad de evaluar el dominio de contenidos específicos de manera simultánea a la medición de competencias transversales. Aunque no existe una fórmula genérica para lograr dicho balance, el Comité reconoce esta necesidad latente y ha enfocado gran parte de su esfuerzo en orientar a los docentes y estudiantes en las varias maneras en que se puede abordar dicha problemática.

Mientras se llevaban a cabo las actividades con los estudiantes, el Comité simultáneamente continuaba puliendo las herramientas del *toolkit*. Además, los cinco miembros del Comité comenzaron a modificar sus programas de estudio en las materias que impartían en el segundo ciclo del 2016 para probar el uso de las rúbricas dentro del aula. Los aprendizajes generados a lo largo del ciclo sirvieron para establecer bases de acción a replicar con los docentes escogidos a participar en el plan piloto del año 2017.

Para cerrar el año 2016 y dar a conocer a un público más amplio el desarrollo del proyecto, en diciembre se le repartió a toda la planta docente una serie de postales con la línea gráfica institucional propia del proyecto de competencias.

Como antes se mencionó, el Comité priorizó la generación de material visual para promover el entendimiento de la nueva iniciativa de formación y evaluación por competencias⁶. De esta manera, la planta docente entera podría apreciar en concreto los conceptos presentados en los almuerzos de inducción a lo largo del año y visualizar algunos de los insumos que próximamente serían explotados con el uso del toolkit de planificación. A continuación se pueden observar algunos de los insumos compartidos en ese momento.

Figura 4: Postales



El inicio del 2017 marcó el comienzo de la expansión más ambiciosa del proyecto de competencias con la activación de la prueba piloto, la inducción docente y la entrega del toolkit finalizado. La entrega del toolkit representó la acción más visible para invitar a una población más grande de docentes a comenzar a contemplar las maneras en que ellos podían reestructurar sus cátedras, centrándose en la formación y evaluación por competencias. De esa manera, la Dirección Académica podría fomentar la adopción de esta mirada de la manera más eficaz y enfocada posible. Los directores de carrera solicitaron la entrega de nueva documentación de planificación de cátedra a los docentes de planta y a algunos docentes hora-clase, sustituyéndose así los antiguos documentos de planificación solicitados hasta la fecha⁷.

Los insumos del toolkit se entregaron junto a un documento instructivo para facilitar la labor docente en cuanto a la adopción de la nueva modalidad de planificación y evaluación. La Guía de aplicación: toolkit competencias incluye los contenidos necesarios para ejecutar la prueba piloto. Los principales componentes de la guía son:

- 1. Cómo llenar la planificación de experiencias de aprendizaje.
 - i. Definiciones clave.
 - ii. Ejemplos.
 - iii. Ejemplo de planificación.
- 2. Cómo elaborar el programa de estudio.
- 3. Cómo implementar el formato de proyecto.
- 4. Cómo generar la rúbrica del proyecto.
- 5. Cómo homologar los resultados por competencias con la nota numérica.
- 6. Qué entregar a la Dirección Académica.

⁶La importancia de impulsar una estrategia de comunicación basada en un fuerte componente gráfico ha sido discutida en la literatura y asegura no solo la fácil identificación y adopción por parte de los públicos de interés de una institución, sino que también fomenta el continuo desarrollo de la innovación educativa por parte de los equipos de diseño pedagógico (Kirk y Kennedy, 2001).

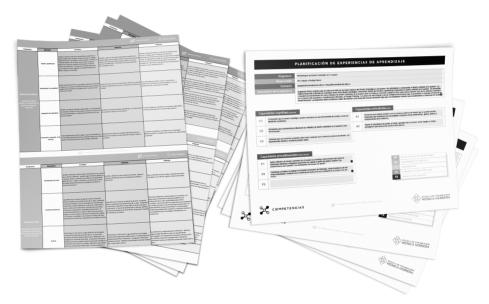
⁷Los docentes que participaron en este plan piloto se seleccionaron a partir de varios criterios pertinentes; entre estos cabe mencionar la carga académica del ciclo en el que se ejecutarán las planificaciones y la participación anterior en programas de innovación institucional.

La prueba piloto consiste en aplicar las herramientas pertinentes a las cátedras, formar grupos de desarrollo liderados por cada uno de los cinco miembros del Comité y reunirse a discutir las fortalezas y dificultades de la incorporación de la nueva modalidad en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Al finalizar el primer ciclo del año 2017 se recopilarán los resultados de este plan piloto para comenzar una segunda fase con un mayor número de docentes participantes. La siguiente figura presenta algunos de las herramientas compartidas en dicha instancia.

Figura 5: Mockup de herramientas del toolkit



El desafío más grande para la Escuela en cuanto a la aplicación de una modalidad de formación y evaluación por competencias es. indudablemente, lograr que los actores institucionales, tanto los estudiantes como la planta docente y la administración, migren al nuevo sistema y comiencen a generar resultados de evaluación de los estudiantes para su retroalimentación y para aglomerar la data necesaria para continuar fomentando la innovación pedagógica de manera sostenible v constante. Los esfuerzos llevados a cabo a la



El último paso del proyecto desarrollado hasta la fecha consistió en una serie de grupos focales con ejecutivos de recursos humanos para comenzar a abrir vías de comunicación entre la institución y la industria, algo que la literatura identifica como esencial (AACU y NLC, 2007; Castillo, Cabrerizo y Cañizal, 2010; Maldonado, 2010) y que no se ha logrado replicar muy a menudo en el contexto salvadoreño (Vaquerano-Amaya, 2017). El acercamiento, realizado con la colaboración del Departamento de Vinculación Institucional de la Escuela, logró varios objetivos relacionados al proyecto, comenzando por el hecho de socializar los esfuerzos que la institución ejecuta para estrechar lazos entre públicos de interés. Además, el Comité recibió retroalimentación invaluable, tanto de los elementos exitosos diseñados hasta el momento como de aspectos que se deberían de incorporar en futuras iteraciones del sistema de formación y evaluación.

fecha por el Comité, con la ayuda de la Unidad Académica, representan los primeros pasos para lograr este objetivo, tal como han sido documentados en este escrito. Sin embargo, es esencial enumerar los próximos pasos a seguir para asegurar la larga vida de esta iniciativa y esclarecer las tácticas específicas que se fomentarán para ejecutar la estrategia global.

La segunda fase del plan piloto involucrará la expansión del número de docentes participando en su ejecución, y agregará el elemento de documentar y entregar resultados en el formato de las competencias transversales a la Unidad Académica, además de la nota tradicional registrada en el sistema. Es esencial que se comiencen a mantener datos desagregados de cada una de las dimensiones pertinentes a cada cátedra para contemplar el diseño del componente principal del sistema integral de certificación por competencias transversales: un

tipo de reporte longitudinal del desarrollo de cada una de las dimensiones de las competencias a lo largo de la vida del estudiante en la Escuela. Esta meta a largo plazo debe comenzar a construirse de forma sistemática con los resultados recabados por toda la planta docente.

Sin embargo, es esencial asegurar que las y los docentes reciban al apoyo necesario para poder migrar a un sistema de recolección de resultados que difiere marcadamente del que han manejado siempre. Además de continuar perteneciendo a los grupos de desarrollo, la Dirección Académica ofrecerá una serie de capacitaciones, a iniciar en el interciclo del 2017, para que la planta docente reciba la formación y el apoyo necesarios para darle el giro necesario a la visión evaluativa centrada en las competencias transversales. A raíz de las investigaciones ejecutadas por el Comité, antes mencionadas, se estableció una línea de formación que se seguirá de manera regular en el mediano plazo, comenzando con una colaboración con la Pontificia Universidad Católica de Chile.

De igual manera, la Escuela se ha comprometido a continuar desarrollando las vías de comunicación con otros públicos externos, como representantes de la industria y organizaciones nacionales. Además de calendarizar futuras sesiones de trabajo con ejecutivos de recursos humanos, el Comité continuará trabajando con el Departamento de Vinculación Institucional y su coordinadora para crear espacios de intercambio entre el ámbito académico y laboral, como charlas informativas sobre el desarrollo del proyecto de competencias transversales, entre otros.

Con esta mirada hacia el futuro, los representantes de la Escuela se comprometen a continuar apoyando el desarrollo de esta y otras iniciativas diseñadas para ofrecer las herramientas más actualizadas a los profesionales del país. El Comité se compromete a seguir documentado los principales logros del avance del proceso y así informar a todos los públicos de interés de la marcha hacia el sistema integral deseado. De igual manera, se invita a los mismos públicos de interés a colaborar en el proceso a través de sus sugerencias, vivencias y observaciones.

Bibliografía

- Arter, J. A. y McTighe, J. (2005). Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance. Moorabbin, Vic: Hawker Brownlow Education.
- Association of American Colleges and Universities y National Leadership Council (US). (2007). College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise. Washington, D. C: Association of American Colleges and Universities.
- Beneitone, P., Universidad de Groningen y Universidad de Deusto. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007. Bilbao, Vizcaya, España: Universidad de Deusto.
- Castillo, A. S., Cabrerizo, D. J. y Cañizal, A. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- De la Cruz Flores, G. y Abreu Hernández, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. Revista de Docencia Universitaria, 12(1), 31-48.
- Denyer, M. y Utrilla, J. J. (2011). Las competencias en la educación: un balance. México, D. F: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Johnstone, S. M. y Soares, L. (2014). Principles for Developing Competency-Based Education Programs. Change, 46(2), 12-19. doi:10.1080/00091383.2014.896705
- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). "The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences", Educational Research Review, 2(2), 130-144.
- Kirk, J. v Kennedy, G. (2001). Adding value to educational multimedia: the role of graphic desing, presented at the 18th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Melbourne, 2001. Melbourne: University of Melbourne.

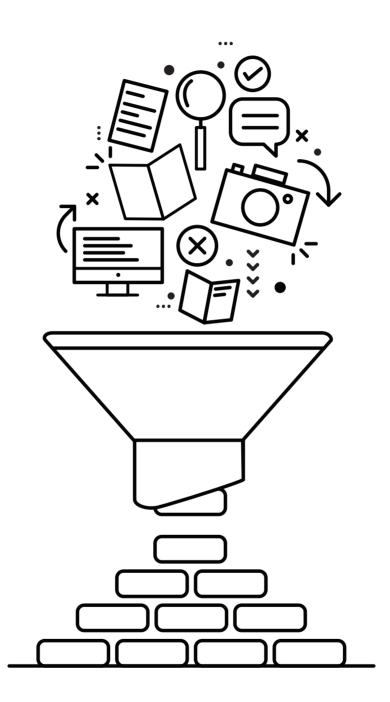
- Maldonado, G. M. Á. (2010). Currículo con enfoque de competencias. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J. y Singhal, S. (2013). A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights. Journal of Small Business Management, 51(3), 352-369. doi:10.1111/ isbm.12023
- Sullivan, S. C. y Downey, J. A. (2015). Shifting Educational Paradigms: From Traditional to Competency-Based Education for Diverse Learners. American Secondary Education, 43(3), 4-19.
- Tobón, T. S. (2006). Competencias en la educación superior: políticas hacia la calidad. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, T. S. (2015). Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá, Col: Ecoe.
- Tobón, T. S., Pimienta, P. J. H. y García, F. J. A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson Educación.
- Vaguerano-Amaya, J. A. et al. (2017). Una aproximación al perfil de competencias genéricas de los graduados universitarios que ingresan al mercado laboral en El Salvador. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Wagenaar, R., Beneitone, P. y González, J. (2014). Metaperfiles y perfiles: una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina. University of Deusto Press.

02

INVESTIGACIÓN DE CÁTEDRA

[RE]CONSTRUCCIÓN DEL MAPA DE RECORRIDO DEL ESTUDIANTE ENTRE LAS ETAPAS DE INVESTIGACIÓN E IDEACIÓN EN LOS PROCESOS DE DISEÑO

Ivette Chacón



IREICONSTRUCCIÓN DEL MAPA DE RECORRIDO DEL ESTUDIANTE ENTRE LAS ETAPAS DE INVESTIGACIÓN E IDEACIÓN EN LOS PROCESOS DE DISEÑO

IVETTE CHACÓN1.

ESCUELA DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA

Fecha de recepción: 04/05/2017 Fecha de aprobación: 06/06/2017

Resumen

Uno de los quiebres principales en el aprendizaje y puesta en práctica de los métodos de diseño en la enseñanza universitaria de pregrado es el oscuro proceso al momento de trasladar la diversidad de información obtenida a través de la investigación a la fase de ideación (para el documento, creatividad). Esta falta de asertividad produce en los estudiantes una serie de reacciones adversas que se materializarán en un escaso empleo de los métodos de diseño, ocasionando procesos muy pobres y famélicos en experiencias de análisis. Con el tiempo, eso se transformará en actitudes apáticas para el descubrimiento e implementación de nuevos métodos, e impedirá que los estudiantes migren a situaciones con mayor grado de compleiidad.

Artículos relacionados al tema sugieren que aún no existe suficiente información que estudie cómo se puede optimizar la investigación recabada en razón de la generación de nuevas ideas aplicadas al diseño (Tsenn, Atilola, Mc. Adams y Linsey, 2014; Gonçalves, Cardoso y Badke-Schaub, 2014), lo que podría aportar a los procesos de enseñanza una mejor comprensión de beneficios, limitaciones y prerrequisitos necesarios para la aplicación de los métodos de diseño dentro del ambiente de aprendizaje (Daalhuizen, Person y Gattol, 2014).

El giro de la investigación pretende identificar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes al incorporar el análisis de la información recabada a productos tangibles o intangibles de diseño. El proceso de observación y análisis aprovecha las dinámicas de la clase Metodologías de Diseño para identificar y registrar un modelo de recorrido que los estudiantes efectúan entre las fases del proceso de diseño durante un proyecto académico, y aprovecharlo para la identificación de oportunidades de incidencia que, a futuro, hagan mucho más comprensible el modelo de aprendizaje y construcción de metodologías aplicables a distintos proyectos.

¹ Parte del equipo de Syncros, Laboratorio de Diseño Estratégico de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera.

Palabras clave: métodos de diseño, aprendizaje por proyecto, investigación, análisis, creatividad, mapa de recorrido

Abstract

One of the principal breakdowns in the learning and implementation of design methods in undergraduate university teaching is the obscure process at the moment when the diverse information obtained via research is translated into the ideation phase (for the document. creativity). This lack of assertiveness produces in the students a series of adverse reactions that materialize in the limited application of the design methodologies, causing very poor and inadequate processes in the analysis experience. With time, this transforms into apathetic attitudes towards the discovery and implementation of new methods, and impedes the students' migration to situations with a greater degree of complexity.

Articles related to this topic suggest that there is still not sufficient information that studies how one can optimize the collection of research in view of the generation of new ideas applied to design (Tsenn, Atilola, McAdams & Linsey, 2014; Goncalves, Cardoso & Badke-Schaub, 2014), which could contribute to the teaching processes, a better understanding of the benefits, limits and prerequisites necessary for the application of design methodologies within a learning environment (Daalhuizen, Person y Gattol, 2014).

This investigation revolves around trying to identify the difficulties that students exhibit when incorporating the analysis of information collected into tangible and intangible design products. The process of observation and analysis leverages the Design Methodology class dynamics to identify and register a user journey map that the students follow within the phases of the design process for the academic project, and takes advantage of the same to identify opportunities for impact which, in the future, will make the learning model more understandable and allow for construction of methodologies applicable to different projects.

Keywords: design methods, project based learning, research, analysis, creativity, user journey map.

I. Planteamiento metodológico

1.1 Situación

Los cursos de inducción a los procesos de diseño son de fundamental importancia en la formación del pensamiento distintivo del diseñador. Adquieren una especial relevancia dentro de los programas formativos, pues su contenido sostiene la base de la operatividad de las ideas alineadas a la producción de conceptos en productos y servicios innovadores. Sin embargo, suelen estar marcados por algunas dificultades técnicas y de asimilación que impiden una comprensión total y operativa de los nuevos procesos y una adopción rápida de técnicas y métodos que, intencionalmente combinados, constituyan verdaderas estrategias para afrontar problemas de diseño.

Una tendencia muy marcada en los procesos de aproximación y resolución de problemas es la fusión del pensamiento creativo propio de las disciplinas de diseño con otros ámbitos que incluyen la ingeniería, los negocios y el diseño de servicios. Un ejemplo bien posicionado en diferentes campos de acción es el design thinking, un enfoque procesual que retoma las bases del pensamiento proyectual y sistemático del diseño ejecutivo tradicional y lo inserta a campos de aplicación que el diseño considera novedosos o poco tradicionales, como el marketing, los negocios y el de los servicios.

El aprendizaje de los métodos de diseño, el considerado "ABC del diseño", conlleva un desaprender la forma tradicional de enfoque de los problemas orientados a la solución para adoptar un enfoque creativo encausado al logro de una meta prefijada que toma como base al usuario. Esto último requiere aprender, inicialmente, una visión procesal proyectual propia de estrategias lineales, que es de fundamentación causal y consecuente con el potencial para construir postulados y conjeturas que se convertirán en diseños. Los postulados constructivistas refieren que el aprendizaje reside en la base de una nueva construcción de significados que cada individuo debe realizar como un "autodesarrollo de sistemas cognitivos" (Schmidt, citado por Tschimel, s. f.), lo que implica desarrollar autonomía en la formación del diseñador a medida se vaya sometiendo a distintas experiencias para poder enfrentar situaciones diversas, alcanzando resultados que se juzguen adecuados y satisfactorios.

Para lograr, a través del proceso educativo, un nivel de autonomía en la construcción de conceptos de diseño, los estudiantes requieren adquirir una serie de competencias que, en su conjunto, deben sumar hacia el logro de soluciones eficaces a los problemas presentados. En este punto se hace necesario comprender lo siguiente: ¿de qué manera los estudiantes están conviertiendo la información recabada alrededor del problema en respuestas asertivas de diseño?

De esta interrogante pueden desprenderse otros intereses subordinados que constituven la misma importancia del estudio, tales como la posibilidad de que los estudiantes logren de una variedad de ideas, la novedad implícita en ellas, su calidad y, sobre todo, su viabilidad. La consecuencia de comprender la fragilidad y fugacidad de este momento de tranformación implícito en todo proceso de diseño permitirá realizar una serie de recomendaciones pertinentes al momento de la ideación, que puedan ser consideradas al momento de registrar y comunicar los procesos para identificar y prevenir los errores comunes dentro de esta etapa definitoria.

1.2 Metodología de investigación

La información presentada en el estudio obedece a un planteamiento de carácter cualitativo en un semestre de la cátedra Metodologías de Diseño en primer año de instrucción de pregrado. Se han tomado en cuenta distintos momentos durante la instrucción total de la asignatura para obtener al menos tres tipos de insights que obedecieron a los siguientes criterios de búsqueda:

> a) Un sondeo de la situación inicial de los estudiantes de dos grupos de la clase (instrumento de evaluación 1). Esto previno a la facilitadora con información sobre el empleo de los conceptos generales asociados a las metodologías de diseño, un esquema general del propio proceso usado por los estudiantes (para cotejar coincidencias y discrepancias, principalmente con las metodologías proyectuales), un listado de sensaciones y emociones vinculadas a la ejecución de los métodos, así como la obtención de un acopio de los métodos de diseño más utilizados por los estudiantes luego de su primer semestre universitario.

b) La clase se manejó atendiendo a dos tipos de actividades, la de instrucción y aprendizaje. Se dotó a los estudiantes de una serie de técnicas y métodos

creativos y de corte etnográfico para la captura de datos y la práctica del método proyectual con la finalidad de dejar constancia y evidenciar al máximo las distintas partes de un proceso de mayor extensión, lo que posibilitó un aprendizaie a través del provecto. En esta fase se buscó observar la aplicación de los métodos aprendidos a una situación específica para notar cómo se usan en una situación particular en características y limitantes. En cada caso se acompañó a los estudiantes durante el proceso, se retroalimentó el momento en el que se desarrollaron las ideas de diseño y se revisó el registro de resultados (por medios visuales y escritos).

c) El proceso y resultados obtenidos por fase se analizaron a través de una bitácora del desarrollo del proyecto (instrumento de evaluación 2), que recoge el grado de avance semanal de los grupos, los resultados obtenidos, la asertividad y los niveles de percepción de las distintas actividades del proyecto. Al mantenerse durante todo el proceso, este instrumento permitió dar seguimiento al trabajo de los estudiantes y observar de cerca cómo el lenguaje de la investigación se traduce a ideación. Finalmente, la experiencia y el punto de vista de los estudiantes se revelan para su análisis con una evaluación de la experiencia del proceso (instrumento de evaluación 3) al final del proyecto. Estos análisis se estratificaron y se compararon para obtener impresiones e insights sobre la experiencia del proceso de aprendizaje de los métodos.

Un resumen de las fases del proceso de recolección de información y análisis se ofrece en el siguiente cuadro:

Actividad	Objetivo	Evidencia	Insumo de investigación	Análisis y registro
Prueba inicial	Medir conocimiento sobre métodos de diseño previo al curso	Instrumento de medición 1	Sondeo inicial Clasificación y análisis de lo recabado	Clasificación de resultados Cotejo con teoría base Interpretación
Provisión de conocimientos	Conocer y practicar técnicas y métodos de tipo descriptivo utilizados en diseño	Ejercicios de clase y trabajos fuera del aula	Observación y crítica de ejercicios	Observaciones a los ejercicios y cuadros de notas
Actividad	Objetivo	Evidencia	Insumo de investigación	Análisis y registro
Aprendizaje por proyecto	Poner en práctica la metodología proyectual en una situación compleja (de producto a experiencia)	Desarrollo del proyecto en sus distintas etapas (entregables por etapas en avances semanales)	Observación Revisión de avances Asesoría	Registro en bitácora de clase Análisis y categorización de resultados a nivel preliminar Construcción de ideas
Actividad	Objetivo	Evidencia	Insumo de investigación	Análisis y registro
Evaluación	Identificar hallazgos y analizar los resultados en la aplicación de la metodología	Instrumento de medición 2 · Construcción de categorías de análisis	Evaluación cualitativa de entregas (bitácora del proceso)	Establecimiento de categorías finales Medición de resultados
Coevaluación	Reflexionar sobre la experiencia de la aplicación de la metodología	Instrumento de medición 3	Evaluación cualitativa de la experiencia de los estudiantes	Clasificación y registro de resultados desde la visión del estudiante
Comunicación	Sistematizar y comunicar resultados de la experiencia de aprendizaje de la metodología	· User journey map de la puesta en práctica de la metodología descriptiva · Ensayo de registro de la	Síntesis y reflexiones sobre el proceso	Ensayo-resumen de la investigación
	Provisión de conocimientos Actividad Aprendizaje por proyecto Actividad Evaluación	Prueba inicial Medir conocimiento sobre métodos de diseño previo al curso	Prueba inicial Medir conocimiento sobre métodos de diseño previo al curso Provisión de conocimientos Medir conocimiento sobre métodos de diseño previo al curso Conocer y practicar técnicas y métodos de tipo descriptivo utilizados en diseño Actividad Objetivo Evidencia Poner en práctica la metodología proyectual en una situación compleja (de producto a experiencia) Actividad Objetivo Evidencia Desarrollo del proyecto en sus distintas etapas (entregables por etapas en avances semanales) Actividad Objetivo Evidencia Identificar hallazgos y analizar los resultados en la aplicación de la metodología Reflexionar sobre la experiencia de la aplicación de la metodología Reflexionar sobre la experiencia de la aplicación de la metodología Comunicación Sistematizar y comunicar resultados de la experiencia de la metodología Sistematizar y comunicar resultados de la experiencia de la metodología Comunicación de la metodología Evaluación Reflexionar sobre la experiencia de la metodología descriptiva Finalizar y comunicar resultados de la experiencia de la metodología descriptiva Evaluación Comunicación de la metodología	Prueba inicial

II. Base teórica

2.1 Modelos descriptivos y creativos de diseño

Chris Conley (2004) plantea que los diseñadores poseen maneras regulares y sistemáticas de alcanzar lo que hacen. En esta línea, la clase de Metodologías de Diseño tiene la finalidad de ejercitar en el estudiante sistemas de pensamiento a través de modelos prescriptivos de diseño: aquellos enfocados al logro de la solución mediante una evaluación previa, v que se anticipan a cómo el proceso de diseño debe ejecutarse, o qué características debe tener el producto (Finger y Dixon, 1989). Esta visión científica del diseño se impone a mediados de la década del 60 y principios de los años 70, y prevalece muy vigente hasta el aparecimiento de los modelos de diseño centrados en el usuario. A nivel morfológico, los modelos prescriptivos quardan una estructura marcadamente lineal (Jones, 1978), en donde las fases se suceden unas a otras, permitiendo, eventualmente, regresiones a medida se necesiten validaciones o cuando las mismas fallas producidas en los resultados de las fases en el proceso requieran modificar las acciones (antes) realizadas si no conducen a los resultados deseados. Son métodos amplios y detallados, aplicables a muchos problemas (particularmente resultados objetuales, propios de las ciencias y la ingeniería) y que guardan instrucciones universales. Su secuencia incluye las fases de análisis, evaluación, refinamiento, desarrollo de la idea y la solución.

Estos métodos son una aproximación sistemática al diseño mismo. Cross los llama "enfoque sistemático para diseñar" (Cross, 2008, p. 55). Este enfoque prevé que los productos obtenidos del proceso guarden un nivel de calidad para ser replicables.

El aprendizaje de estos métodos requiere de un camino preparatorio que se ve precedido, usualmente, por el aparecimiento de métodos de carácter creativo. La solución creativa de problemas (Van Boeijen, Daalhuizen, Zijlstra y Van der Schoor, 2013) involucra desarrollo de pasos específicos, pero variables, en tres etapas: exploración, encuentro de las ideas y de preparación para la acción (ejecución). Su ejecución no siempre conlleva a un producto terminado, muchas veces conducen a conceptos que deben ser afinados mediante el uso de métodos más controlados.

Paulatinamente, se espera superar los esquemas de pensamiento (creativos), que buscan un nivel de originalidad a toda costa, para decantarse por evaluaciones y reestructuraciones de soluciones ya existentes en la mayoría de los casos. Los métodos proyectuales pertenecen a esta categoría de modelos prescriptivos, cuya característica es establecer un desglose del problema a través de la división en subproblemas jerarquizados; eso implica organizar conocimientos disponibles para captar, de manera objetual y no intuitiva, información útil al proceso a la hora de diseñar.

2.2 Diseñadores sistemáticos y seriales; diseñadores creativos y heurísticos

Los métodos de diseño representan una forma de sistematizar el pensamiento y la acción en razón del logro de una meta cada vez más compleja. La visión dominante es que, en diseño, los procedimientos están prefijados con instrucciones a seguir en un cierto orden, prometiendo ciertos resultados (Daalhuizen, Person y Gattol, 2014, p. 137). La práctica con los estudiantes ha confirmado que el aprendizaje de la teoría del método y la ejecución no son todavía suficientes, pues para que se dé una verdadera introvección y adopción de los métodos se necesitará de interés y motivación intrínsecas (p. 38). Kolb (2011) establece que los estilos de aprendizaje están influenciados por el tipo de personalidad, la especialización educacional, la elección de la carrera y el trabajo y tareas actuales. El marco de referencia personal y emocional junto a los ejercicios de clase conjugarán variables específicas para la construcción de resultados. Estas diferencias no siempre permitirán una documentación exhaustiva y universal de los diversos procesos de pensamiento para un método; tampoco será posible atribuir a una sola variable el éxito o fracaso de las soluciones obtenidas por los estudiantes. El pensamiento alrededor del diseño tendrá matices particulares, según el grado de instrucción.

El proceso de pensamiento siempre ha sido materia de interés fundamental en la investigación del diseño. Hoy no solo es importante registrar lo que se hace, también importa externalizar de una forma asequible lo que se piensa, principalmente si se construye el conocimiento de forma colectiva. Prima la tendencia de dejar de lado las visiones únicas por el aprendizaje grupal y colaborativo.

El diseño no puede practicarse en un vacío social (Lawson, 2005). En su práctica actual, también se reconocen otros

grupos de interesados (no diseñadores) que tienen incidencia en los problemas de diseño. Para integrarse a esta dinámica, los diseñadores buscarán hacer de sus procesos un orden (para facilitar la colaboración) y, al mismo tiempo, buscarán involucrarse de forma emocional para conectar de forma empática con los distintos tipos de interesados y hacer que estos les acompañen en la generación de las ideas.

La racionalidad, el registro y el control logran imponerse como el trabajo diario del diseñador, pues no existe una construcción creativa sin una construcción activa y sistemática previa alrededor de los problemas. En la práctica se concilia la falacia de la separación del campo creativo y racional sistémico.

Pero ¿cómo los diseñadores usan los métodos? Sin duda existen diferencias individuales en los estilos de pensamiento, la forma en cómo unos individuos enfrentan de una mejor manera la realidad y sus variables, cómo socializan de la mejor forma sus gestiones con otros, cómo algunos comprenden las instrucciones detalladas y las ejecutan.

Para entender con mucho más detalle los procesos de aprendizaje, algunos estudios sugieren que la mente no solo está entrenada para el manejo racional, hay una vista importante hacia conceptos como el de la interpretación o heurística. No toda información es relevante, como no todas las experiencias aportan hacia la problemática de manera significativa. El pensamiento heurístico ignora información para poder tomar decisiones "de forma más rápida, más frugal o más acuciosamente que métodos más complejos" (Gigerenzer y Gaissmaier, 2011).

Cross (2008) no solo expone de forma amplia las aproximaciones de pensamiento convergente y divergente entre los diseñadores, sino que también evalúa la posibilidad de que estos se involucren en estilos estratégicos distintos. Los clasifica como seriales y holistas. Los primeros marcan tendencia hacia el uso de una estrategia prefabricada (en la que seguirán procesos lineales, visibles y más detallados) y los últimos ejecutarán estrategias aleatorias (con procesos que se mueven entre flujos amplios de información o tomando partes que no están interconectadas, no son secuenciales). En el trabajo individual puede perfilarse un estilo de pensador, mientras que en los contextos grupales la dinámica puede poner en relevancia, en ciertas fases, la preeminencia de un tipo de pensamiento y luego, en una fase diferenciada, ceder protagonismo al otro. Las estrategias prefabricadas sugieren para Cross un nivel de manejo controlado (¿sofisticado?) del pensamiento divergente a lo largo del proceso.

2.3 Aprendizaje para la construcción de ideas de diseño

Se han encontrado diferencias al momento de generar ideas utilizando el pensamiento divergente y cuando requieren de un nivel de desarrollo más controlado para su construcción. Algunos estudios revelan que, en cuanto a tiempo invertido en un proceso creativo, las primeras fases conllevan un mayor aparecimiento de ideas (no siempre la mejor calidad), mientras que cuando prima la calidad en su constitución, las mejores ideas aparecen cuanto más tiempo se invierte en ellas (Beaty v Silva, citados por Tsenn, Atilola, Mc, Adams v Linsev, 2014). Asimismo, se espera como natural un cierto porcentaje de aleatoriedad e incertidumbre en los primeros pasos del proceso de diseño (Belmonte y otros, 2014), que se espera se disipe a medida se desarrolle a profundidad el proceso.

El tiempo invertido tiene una notable influencia en la construcción de ideas dentro de los procesos de diseño. Las ideas de mejor calidad implican un involucramiento más profundo con las etapas cruciales del proceso para que ocurran verdaderas transformaciones de los insumos: modificaciones, redefiniciones, saltos y transiciones de la información existente, que son las que incrementan la originalidad (Tsenn, Atilola, Mc. Adams y Linsey, 2014). Estas transformaciones requieren de distintos niveles de sistematización y grados de análisis. La teoría del aprendizaje experimental propone que el proceso de adquisición de conocimiento es cíclico e incluye los modelos de aprendizaje basados en relaciones dialécticas: acción/ reflexión y experiencia/abstracción como espacio holístico de aprendizaje (Kolb y Kolb, 2011). La reflexión es crítica, pues construye en los estudiantes las habilidades necesarias en su práctica profesional (Tezel y Casakin, 2010).

Los diseñadores son capaces de construir sus entornos de trabajo alrededor de los problemas de diseño. Dorst (2008) asegura que una parte crucial de su práctica consiste en el desarrollo de metaactividades, la forma de aproximarse a las situaciones, el rol que desempeñan en los proyectos, las coaliciones con las que trabajan y la manera en que lidian con los stakeholders. Es un aprendizaje holístico más que instructivo.

No existe articulación entre ideas sin los procesos de análisis y construcción de la situación del problema. Los diseñadores hoy no toman inspiración de modelos tradicionales de forma única, sino que levantan su propia información, la clasifican en categorías de análisis, conectan ideas y generan conceptos.

Los diseñadores

"(...) buscan 'inspiración' dentro y fuera de los proyectos de diseño creando maneras de mantenerse aprendiendo de sus propias actividades de diseño; crean una visión específica de la calidad por la que luchan creando momentos para la reflexión [dentro] de su propia práctica profesional..." (Dorst, 2008, p. 10).

Una respuesta a esta necesidad de sistematización v documentación es la tendencia del diseño hacia la búsqueda y práctica de técnicas de investigación/documentación etnográfica y su combinación con otras de análisis económico. En muchas universidades se han visto fortalecidos los centros de investigación para entrar de lleno a las prácticas contemporáneas de diseño.

Bryan Lawson (2005), en su trabajo con estudiantes, refiere que las fases del proceso de diseño representan para ellos distintos niveles de esfuerzo, de tal manera que existe una marcada inclinación por invertir tiempo en la fase de recolección de datos, más que dar el salto con rapidez a la fase de creación de la solución porque esta última requiere mayor esfuerzo. Los estudiantes consideran que, al seguir recolectando información, siempre se sique haciendo "el trabajo", lo que el mismo autor llama "procrastinación improductiva".

Tom Markus y Tom Maver (Lawson, 2005) implementan para el proceso sucesivas etapas: análisis (exploración de las relaciones, búsqueda de patrones e información obtenible y clasificación de objetivos; orden y estructura del problema), síntesis (crear respuestas, una solución), evaluación (cotejar las respuestas obtenidas con los objetivos planteados en la fase de análisis) y decisión (proceso de selección no aleatorio). Los autores plantean constantes saltos en el proceso hacia adelante y hacia atrás, lo que revela que el pensamiento del diseñador se debe mover más en saltos o bucles, que de una forma lineal.

III. Análisis de datos

3.1 Sondeo preliminar: de lo creativo al control del proceso

El punto de partida en esta investigación fue la realización de un sondeo preliminar al iniciar el curso, cuya finalidad era conocer hasta qué punto los estudiantes están familiarizados con conceptos útiles para la asignatura, el manejo de la fase de investigación y la manera en cómo la transforman en conceptos de diseño

El sondeo constó de siete preguntas abiertas, en dos de las cuales se pedía desarrollar un esquema de procesos. La primera pregunta correspondió al conocimiento sobre métodos de diseño y cuáles ha utilizado, la segunda y tercera hicieron referencia a las fases que componen un proceso típico de diseño, así como el proceso personal de diseño; la cuarta y la quinta recogían información sobre sensaciones positivas o negativas experimentadas en el proceso; finalmente, la sexta y séptima preguntas se enfocaron en la búsqueda de referencias o inspiración y cómo estas se manejan dentro de los procesos que los estudiantes mencionan seguir. Algunos de los resultados más relevantes se exponen a continuación.

Los datos registrados fueron muy variados. Es notable que esta generación identifique elaborar bocetos como un método (herramienta de visualización) y que desplace al brainstorming por mucho como uno de los métodos más utilizados. Los grupos de estudio también muestran confusión en el uso de los términos proceso, método, herramienta y técnica, los cuales utilizan indistintamente. Otros métodos mencionados refieren al design thinking e inclusive el canvas, este último desde la perspectiva de negocios.

Entre las fases del proceso (en el caso de un proceso ideal), las más mencionadas en orden de frecuencia son: investiga/ busca inspiración y crea/ejecuta el producto final, seguida por el dibujo de bocetos, construcción de prototipos, la conceptualización (para algunos luego de bocetar), uso del brainstorming, la validación (casi siempre con amigos o conocidos, o bien en clase con sus profesores) y la depuración de ideas. Se destacan búsqueda de información y creación como duplas inmediatas en ejecución. Muy pocos, en cambio, definen el problema de diseño o refieren analizar datos (ver esquema 1).

Esquema 1



En cuanto a las fases que componen el proceso individual de diseño, destacan con más frecuencia la realización/ejecución como fases que no pueden dejarse de ejecutar, seguidas de la ideación/brainstorming/conceptualización, realización de bocetos, investigación, ejecución de prototipos, selección/ depuración y, finalmente, análisis (del brief o de la asignación) e inspiración como las fases menos citadas. Esta última es una especie de investigación focalizada en la búsqueda de respuestas a problemas similares o idénticos al asignado; generalmente, la búsqueda es por medios electrónicos en donde predominan redes sociales con contenido eminentemente gráfico. Los estudiantes parecen sentirse más seguros encontrando respuestas que alguien más haya ensavado antes.

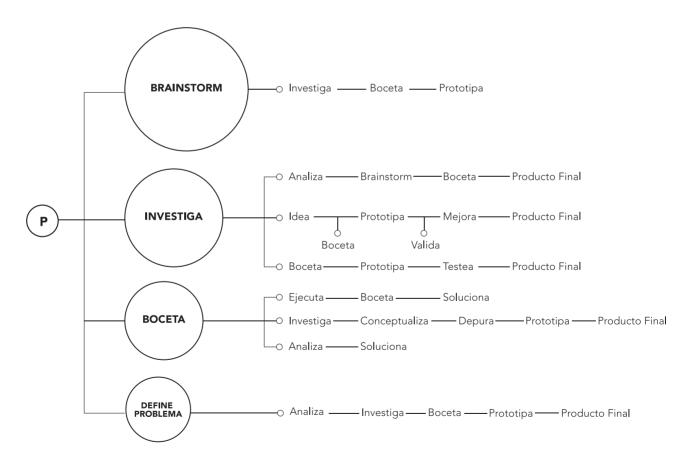
Para la clasificación de la información se probaron varios modelos de ordenamiento, ya que la muestra reflejó diversidad entre términos que podrían ser sinónimos en la práctica o estar cercanos en sus insumos; por ejemplo, se tomaron como sinónimos idear, conceptualizar y hacer brainstorming. El primero pone en evidencia el nivel de permeabilización del design thinking en la planta de estudiantes, el segundo se refiere a una articulación de ideas que se espera quíen el proyecto y el último es un método para obtener ideas, muchas veces sin parámetro previo. Para sortear esta dispersión se decidió establecer el nivel de frecuencia con que se mencionan estos términos (información que permitió ver coincidencias). Se situó un énfasis en dos fases comunes, inicial y final, y en medio se distribuyeron los pasos y actividades que permiten el desarrollo de un pensamiento que, para este estudio, mostró ser generalmente lineal y secuencial hasta llegar a la solución.

La sección A comienza su proceso asumiendo la existencia de un problema, con excepción de una persona que sí lo reconoce. Como primer paso del proceso se hace una investigación, un análisis o un boceto. Quienes inician con investigación tienen un proceso más detallado en pasos, lo que les permite pasar de la investigación a la idea, a los bocetos, a la selección/depuración de la misma, a una validación (que

es más bien una retroalimentación con personas cercanas y en quienes se confía), para llegar a un prototipo/ejecución -que pocos corrigen- y al resultado final, sin identificar a este producto como solución.

Para quienes inician con análisis, el proceso es mucho más corto en pasos que el anterior, y pueden pasar del análisis (no refieren de qué) a la investigación o al bocetado de forma directa; algunos idean, depuran, hacen prototipos o ejecutan. Para quienes comienzan con bocetos, pueden pasar a una fase de inspiración y luego a una fase de bocetado y ejecución. Ninguno vuelve a mencionar solución ni resultado, y el proceso se vuelve más corto y menos fraccionado. La fase de inicio en análisis y el boceto parece el proceso más personal, en donde prevalece el pensamiento del diseñador como la principal fuente informativa (ver esquema 2).

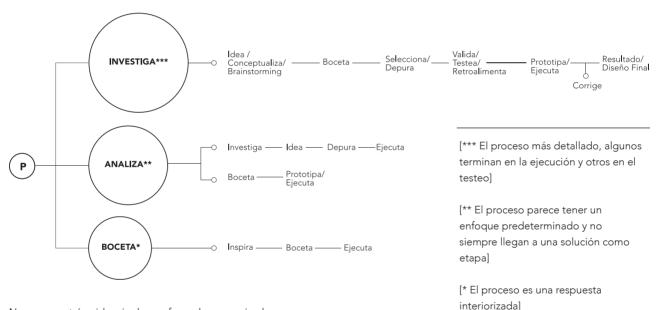
Esquema 2



La sección B muestra un comportamiento más variado. Una persona identifica la existencia del problema. El punto de partida del resto puede ir desde hacer un brainstorming, investigar y bocetar, según la frecuencia presentada en el estudio.

Quienes comienzan con un brainstorming usualmente investigan basados en una idea seleccionada, hacen bocetos y prototipos. Quienes investigan pueden analizar, idear o bocetar para luego hacer prototipos, probarlos o validarlos (siempre con personas cercanas) y llegar a un producto final. Quienes inician haciendo bocetos suelen detenerse a analizar o a investigar para conceptualizar o bocetar, depurar algunas veces, hacer prototipos y llegar a un producto final (ver esquema 3)

Esquema 3



No se encontró evidencia de una forma homogenizada de inicio del proceso, en donde se reconoce el problema para ampliar sus límites mediante la investigación. Muchos ven en esta etapa que el inicio del proceso se halla en una búsqueda personal interiorizada que se terminará de perfilar en el proceso, con fuentes de inspiración o referencias (predominantemente visuales); o sobre la marcha, en la ejecución de bocetos y prototipos. Lejos se encuentran los planteamientos acerca de analizar lo investigado, la construcción de criterios para el diseño o la retroalimentación entre fases.

3.2 Proyecto de diseño. Análisis y resultados de las sesiones creativas

Con el diagnóstico elaborado y una fase de ocho semanas de entrenamiento sobre una variedad de técnicas v métodos de diseño, la clase dio inicio al desarrollo de un proyecto bajo la modalidad de grupos de trabajo escogidos bajo el criterio de afinidad. El provecto, denominado diseño de experiencia. tuvo como finalidad enfrentar a los estudiantes a una situación problemática que debían resolver mediante el uso de una estrategia prefabricada con un cliente que los propios grupos gestionarían. La estrategia lineal de abordaje que promueve el programa de clases es el método proyectual bajo el enfoque de Bruno Munari.

El entrenamiento bajo el método proyectual consiste en una estructuración lineal del pensamiento del diseñador que va desde el reconocimiento de un problema hasta la producción de una solución. Es el tipo de método que surge en el diseño industrial para la creación de objetos; su presentación metafórica, la cantidad de secuencias de trabajo, la interconexión y el manejo de insumos organizados fase a fase hacen posible su fácil comprensión y adopción debido a su sistema claramente organizado.

Así, durante el proceso los grupos construyeron tres perfiles iniciales contextualizados en un entorno-necesidad real. Su presentación pública en clase permitió identificar cuál de los perfiles ofrecía un entorno viable para trabajar y gestionar los acercamientos y permisos de trabajo con un cliente o usuario existente. Las distintas fases del método proyectual se calendarizaron según este punto de partida. Los clientes con los que gestionaron trabajar incluyen: dos refugios de animales, una tienda de ropa, un salón de belleza, un colegio, un kínder, la junta directiva de una urbanización residencial, una escuela de fútbol y una empresa de venta de joyería por catálogo.

Todos los grupos desarrollaron las diferentes fases del método proyectual durante 10 semanas bajo la asesoría de su profesora e instructores. Además de las asesorías programadas, los estudiantes pudieron gestionar seguimientos fuera de su horario de clase. El proyecto se evaluó de forma sistemática mediante una bitácora semanal y rúbricas de calificación en sus dos entregas programadas: la inicial para la clase y la final para el cliente.

El método proyectual de diseño comprende: problema, definición del problema, componentes del problema, recopilación de datos, análisis de datos, creatividad, materiales y tecnología, experimentación, modelos, verificación, dibujos constructivos y solución (Munari, 1981). Destaca la primera parte, que tiene una conexión con el método científico tradicional a la que se le adiciona el trabajo creativo. Es en esta transición que se encuentra el enfoque de la presente investigación.

Para facilitar el proceso de obtención de ideas se trabajaron en clase dos sesiones creativas. De ellas se desprende que, aunque superadas en calendario las etapas de definición del problema, muchos grupos todavía seguían en la fase de recolección de datos (investigación) y el resto, aunque tenían su investigación finalizada, aún no habían logrado decidir o jerarquizar una necesidad predominante. A esto se suman dificultades en la redacción y una deficiente expresión de lo identificado en palabras concretas. La información tampoco se encontró bien estructurada en su análisis (mayoritariamente por carecer de herramientas de registro), no existe aprovechamiento de la fotografía como herramienta de campo, los casos análogos no se registran como aprendizaje y fuente de ideas o poco se relacionan a aspectos del problema definido; asimismo, persisten los problemas de sistematización, de comunicación escrita, de trabajo en equipo, y los grupos no toman activamente notas de las críticas. Todo ello se traduce en un despilfarro de energía y tiempo, sin que se registren, en la mayor parte de los casos, conceptos de trabajo.

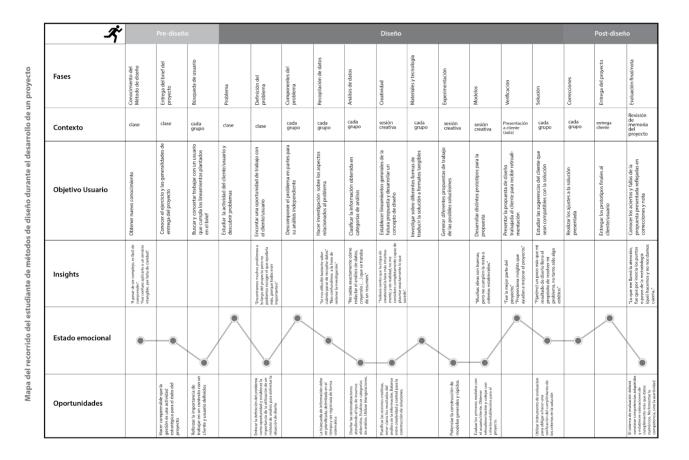
A medida los grupos fueron construyendo los prototipos, se hizo más evidente la necesidad de tener una información mejor perfilada y un análisis más confiable. Los grupos seguían invirtiendo tiempo en colectar nueva información. La cercanía de la presentación al cliente les obligó a desarrollar algunas ideas en la que confiaron más; los grupos más determinados eligieron aquellas derivadas de los criterios de diseño previamente establecidos en clase. Aunque esta vinculación no fue muy natural.

Para ilustrar de manera puntual un recorrido tipo entre estas fases iniciales hasta la fase de creatividad se ha utilizado un user journey map², que permite registrar algunas oportunidades de intervención en el proceso para hacer recomendaciones puntuales.

² El user journey map (mapa de recorrido de usuario, en español) ¬es una herramienta de análisis que permite ganar un conocimiento profundo del proceso que los usuarios siguen cuando utilizan productos o servicios para alcanzar sus objetivos (Daalhuizen, Person y Gattol, 2014).

3.3 Mapa de recorrido del estudiante: de la investigación a la ideación

Al final del proyecto, los estudiantes se enfrentaron a un último mecanismo de medición: la experiencia del proyecto. Junto con la bitácora, sintetizaron las experiencias (aciertos/ dificultades) que enfrentaron durante el desarrollo del proyecto.



El user journey map recrea el camino de los estudiantes durante todas las fases de la metodología proyectual para el diseño intangible que debían crear. Este instrumento está estratificado en tres grandes etapas: prediseño, diseño y postdiseño. El prediseño implica el conocimiento del método proyectual, la lectura del brief y la búsqueda del usuario; el diseño, las fases del método proyectual; y el postdiseño, las correcciones, entrega del proyecto y la evaluación final.

La herramienta de análisis destaca dos aspectos importantes para las etapas de investigación y generación de las ideas. Entre estas, las que más aquejaron a los estudiantes fueron la definición del problema, el análisis de datos y la creatividad. Esta información fue corroborada por las anotaciones en la bitácora de clase.

Al inicio de la investigación, los estudiantes muestran mucho temor de ampliar la situación del problema, por lo que se limitan a buscar lo que "ellos entienden" del problema. En cuanto a la definición, afirman encontrar tantos problemas que no saben cuál es el más importante, es decir, no logran jerarquizar intereses o no utilizan herramientas metodológicas de apoyo. Una dificultad agregada es establecer un criterio unificado por el grupo.

En la fase de recopilación de datos se muestran dos tendencias. La primera, una visión confiada en la búsqueda y recolección, que refleja una ausencia en el manejo de límites temporales, además de ansiedad provocada por enfrentarse a una cantidad exorbitante de datos disponibles sin poseer criterios previamente establecidos para la búsqueda y selección. Si bien la clase trabajó un mapa de investigación, pero algunos no lo usaron como quía durante esta parte del proceso (no pasó de ser un requerimiento más). El resto de la clase lo utilizó y obtuvo buenos resultados.

La segunda tendencia de interés se refiere a la dificultad de sistematizar y depurar la información obtenida. En el análisis de datos existe evidencia del desconocimiento de herramientas de sistematización, registro y visualización de la información para efectos de utilidad práctica. Las valoraciones de la fase van desde "lo considero tedioso" a guienes se plantean "hacer más esquemas, cuadros u otro tipo de herramienta" para visualizar con claridad lo que pueden usar en el proyecto. Las respuestas detalladas también ponen en evidencia que confunden los métodos de recolección con aquellos de análisis y que muestran confusión a la hora de elaborar síntesis ("no sabía cómo redactar el análisis de datos, creía que se trataba de un resumen"). Los estudiantes identifican que las fases en las que más tiempo invierten en el proceso son las de recolección y análisis datos, en comparación con la etapa de creatividad.

Mientras que buena parte de los estudiantes afirma conocer la manera de trasladar los resultados del análisis a creatividad, otros prefieren mostrarse más cautelosos. Algunos evidencian la preferencia por trabajar bajo la visión de caja negra para confiar en su intuición y obviar la información ya obtenida ("estamos muy acostumbrados a pensar de la manera caja negra"). Existe una dificultad marcada para pasar de datos abstractos (de naturaleza disímil) a concreciones o productos de diseño, porque en esta etapa muchos aún no tienen muy claro hacia dónde pueden dirigir la solución. Muestran deficiencias al crear conceptos. Únicamente tres personas reconocen el valor de plantearse criterios de diseño para construir una solución más cercana a los objetivos planteados.

La fase de creatividad se ve afectada por dependencias mecanicistas en la aplicación de ciertos métodos como el brainstorming, el más mencionado (los estudiantes prefieren usar aquellos con los que se sienten más cómodos antes que investigar e implementar nuevos y más consistentes con la problemática a trabajar). Con ello reflejan no ser conscientes sobre el control de resultados. Y aunque la metodología proyectual los obliga a cotejar la existencia previa de las ideas trabajadas, poco o nada hacen por evaluar el grado de originalidad de lo propuesto.

El desarrollo de las etapas de experimentación y modelos se ha visto afectado por el manejo del tiempo, la falta de investigación específica con respecto a prototipos (para este caso intangibles, según rubro) y el hecho de no recurrir a la consulta con especialistas. Los estudiantes guardan una marcada tendencia a elaborar bocetos que no están relacionados con sus objetivos, concepto y criterios de diseño. Trabajan de forma mecanizada su proceso de visualización, volviendo en algunos casos a lo que ellos consideran es su problema de diseño.

La retroalimentación con el cliente/usuario ha sido una de las mejor valoradas. Unos grupos trabajaron consulta de modelos de solución con bastante más antelación a la presentación estipulada en clase, lo que demuestra lo efectivas que son las habilidades sociales y de gestión que desarrollaron algunos grupos.

Finalmente, en la etapa de postdiseño se generaron respuestas variadas, entre ellas, actitudes reflexivas con respecto a su desempeño a lo largo del proceso. Lo más destacable son los problemas presentados al momento de estructurar una memoria del proyecto para registrar las distintas fases desarrolladas, sus acciones y resultados. Las dificultades estriban en no mantenerse al día con la documentación,

carecer de un mapa del documento (el quion de la misma metodología proyectual), y el uso del vocabulario, sintaxis y coherencia al momento de redactar. Algunos se confunden y equiparan su memoria del proyecto con el ejercicio de construir una presentación con slides para mostrar los resultados obtenidos en clase.

IV. Conclusiones

- 1. Los estudiantes en carreras de diseño tienden a desarrollar una práctica metodológica en la que confían, atendiendo a sus propias habilidades, o bien aquella que aprendieron en sus primeros años de instrucción y que refleja ser la base para futuras modificaciones. Persiste un cierto nivel de acomodo al proceso que ofreció las primeras señales de éxito en su instrucción formal, lo que suele interpretarse como una marca muy fuerte en su proceso de pensamiento. A lo largo de la carrera, los estudiantes tienden a valorar más los procesos (aunque este número sigue sin ser muy grande), pero nunca los valorarán más que las soluciones mismas, pues su educación se basa más en el logro y la crítica de los resultados obtenidos. Esta reiteración les inclina hacia la búsqueda constante de una recompensa/aprobación por los resultados obtenidos.
- 2. Si bien es cierto que los métodos sistemáticos ofrecen grandes oportunidades de aprendizaje sobre los procesos y secuencias, al parecer los estudiantes interpretan que cada fase equivale al ejercicio de una acción específica. La reflexión llevará a algunos a entender que cada fase es un contexto conceptual con características únicas con respecto a la situación del problema, lo que implica una microplanificación de diversas actividades para su logro. Ello requiere de un pensamiento en red, planteamiento de síntesis y continuas validaciones.
- 3. El desarrollo del proyecto de diseño evidenció que el inicio y el final del proceso son las partes más complejas para los estudiantes. Al inicio se ponen a prueba capacidades como el enfoque de la situación problemática, planteamiento de problemas y objetivos, discriminación de la información disponible, búsqueda de técnicas y métodos complementarios para el análisis de lo obtenido y su sistematización; además, resalta la responsabilidad ética al momento de cotejar el concepto producido con los resultados de la fase de investigación. La fase final implicó la valoración de la investigación técnica para la ejecución de prototipos (tangibles o intangibles), la consulta con

- expertos, los tiempos de ejecución de los modelos y la discusión y articulación de los insights de los clientes/ usuarios al proyecto.
- 4. Los estudiantes evidenciaron una marcada tendencia a aferrarse a un problema inicial identificado. Es necesario trabajar con ellos un pensamiento flexible que les permita revalorizar y modificar puntos de vista en sucesivas partes del proceso para poder incorporar nueva y más pertinente información a medida se vava obteniendo.

Para muchos grupos, el problema de diseño surgió de la impresión personal sobre la situación estudiada o a través de instrucciones específicas dadas por el cliente/ usuario, lejos de pasar por un proceso objetivo para su determinación. Muy pocos lograron establecer problemas y objetivos para su proyecto de forma sistemática, aun proporcionándoles una herramienta para su construcción. La delimitación del problema es una gran oportunidad para instruir a los estudiantes con técnicas específicas para la conexión y análisis de la información alrededor de la situación de diseño.

- 5. Es necesario instruir a los estudiantes sobre métodos y técnicas para hacer más efectivos procesos de depuración de información, análisis y su registro documental, así como ejercicios para la construcción de síntesis operativas al servicio del proyecto. El uso de matrices, cuadros de visualización y esquemas hacen mucho más operativa la información para el proceso.
- 6. Las clases del pénsum de la carrera pueden ser una gran oportunidad para la construcción del aprendizaje basado en proyectos en las que se integren más de dos asignaturas. Los conocimientos y las actividades de clases específicas pueden ponerse al servicio del proyecto mismo, haciendo posible una mejor construcción del pensamiento de diseño articulado en los métodos de diseño.
- 7. Se observó que la actitud reflexiva ocurre cuando aparece un error o los resultados no son los esperados, pero los momentos reflexivos no suceden en otra parte del proceso. Un sano ejercicio del proceso necesita de estos puntos de inflexión para hacer lecturas críticas de las propias estrategias y tomar la mejor decisión durante las fases críticas del proceso (Jones, 1978), así como redireccionar el proyecto mismo. Este conocimiento es muy

útil cuando se manejan una cantidad de variables como en los procesos de diseño centrados en el usuario.

8. Los resultados obtenidos a través del empleo del método fueron muy cercanos a las necesidades de los usuarios identificados. El nivel de documentación y alineación de las ideas todavía es una de las mayores fallas que, en el proceso, no permiten destacar el verdadero valor de las ideas construidas. Se hace necesario, cada vez más, que de forma sistemática en todas las asignaturas de la línea de pensamiento de diseño se exijan documentos como la memoria de proyecto para que los estudiantes puedan registrar los procesos y visualizar soluciones de manera holística, antes de hacer una entrega final. Con esto se hará más evidente la falta de coherencia de algunas propuestas de solución que necesitan corrección y se ahorrará tiempo que derivará en presentaciones más eficientes y eficaces para los grupos de interés. La tendencia a manejar solo presentaciones como resultado final priva a los estudiantes de ejercitar críticamente su propio pensamiento y hace que las respuestas obtenidas sean menos ejecutables, ya que no son (por mucho) productos de diseño terminados.

Bibliografía

- Belmonte, M. V., Millán, E., Ruiz-Montiel, M., Badillo, R., Boned, J., Mandow, L. y Pérez J. L. (2014). Randomness and control in design process: An empirical study with architecture students. Design Studies, 35(4), 392-411. doi:doi:10.1016/j.destud.2014.01.002.
- Conley, C. (2004). Where are the Design Methodologists? Visible Lang, 196-215.
- Cross, N. (2008). Engineering Design Methods, Strategies for Product Design (Fourth Edition ed.). (J. W. Ltd, Ed.) Chichester, West Sussex, England: Wiley.
- Daalhuizen, J., Person, O. y Gattol, V. (2014). A personal matter? An investigation of strudents' design process experiences when using a heuristic or a systematic method. Design Issues, 35(2), 133-159.
- Dorst, K. (2008). Design research: a revolution-waiting-tohappen. (E. Ltd., Ed.) Design Studies, 4-11. doi:doi:10.1016/j.destud.2007.12.001.
- Finger, S. y Dixon, J. R. (1989). A Review of Research in Mechanical Engineering Design. Part I: Descriptive, Prescriptive, and Computer Based Models of Design Processes. Research in Engineering Design, 1, 51-67. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/ Susan_Finger/publication/226463974_A_review_of_ research_in_mechanical_engineering_design._Part_I_ Descriptive_prescriptive_and_computer-based_models_of_ design_processes/links/0912f51054e0015569000000.pdf.
- Gigerenzer, G. y Gaissmaier, W. (Enero de 2011). Heuristic Decision Making. (A. Reviews, Ed.) Annual Review of Phsicology, 62, 451-482. doi:10.1146/annurevpsych-120709-145346.
- Gonçalves, M., Cardoso, C. y Badke-Schaub, P. (Enero de 2014). What inspires designers? Preferences on inspirational approaches during idea generation. Design Issues, 35(1), 29-53.
- Jones, C. (1978). Métodos de diseño. Barcelona: Gustavo Gili, S. A.

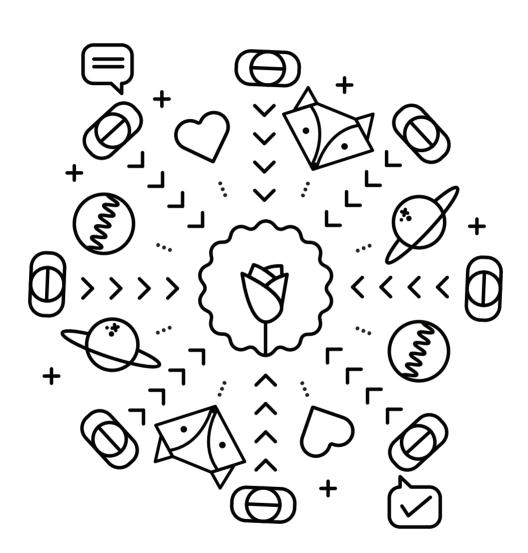
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2011). Experiencial Learning Theory: A Dynamic Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. Research Gate, 42-68. doi:10.4135/9780857021038.n3
- Lawson, B. (2005). How Designers Think, The Design Process Demystified. Burlington, MA, Estados Unidos: Architectural Press.
- Munari, B. (1981). ¿Cómo nacen los objetos? Barcelona: Gustavo Gili, S. A.
- Rittel, H. W. (1987). The Reasoning of Designers. Arbeitspapier zum International Congress on Planning and Design Theory, (págs. 1-9). Boston MA. Obtenido de http://www.cc.gatech. edu/fac/ellendo/rittel/rittel-reasoning.pdf.
- Tezel, E. y Casakin, H. (2010). Learning Styles and Students' Performance in Design Problem Solving. ArchNet-IJAR, 4(2-3), 262-277. Obtenido de https://www.researchgate.net/ profile/Hernan_Casakin/publication/45492030_Learning_ Styles_and_Students%27_Performance_in_Design_ Problem_Solving/links/0fcfd50feaf2e33cb2000000.pdf.
- Tschimel, K. (s. f.). Let's students think about thier thinking in design in a constructivist approach. Conceptual Papers, 669-682.
- Tsenn, J.; Atilola, O.; Mc. Adams, D. A.; y Linsey, J. S. (Septiembre de 2014). The effects of time and incubation on design concept generation. Design Studies, 35(5), 500-526
- Van Boeijen, A.; Daalhuizen, J.; Zijlstra, J.; y van der Schoor, R. (2013). Delft Design Guide. Amsterdam: BIS Pubishers.

03

TESIS DE LICENCIATURA EN COMUNICACIONES INTEGRADAS DE MARKETING

"LAS MARCAS SON MUY EXTRAÑAS". DEFINIENDO LA MARCA Y SU CONSTRUCCIÓN A TRAVÉS DE EL PRINCIPITO

Gabriela Vides Urzúa



"LAS MARCAS SON MUY EXTRAÑAS". **DEFINIENDO LA MARCA Y SU** CONSTRUCCIÓN A TRAVÉS DE EL **PRINCIPITO**

TESISTA: GABRIELA VIDES URZÚA¹, ESCUELA DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA ASESOR: GERMAN AL FREDO ROSA JUÁREZ

Fecha de recepción: 16/03/2017 Fecha de aceptación: 21/08/2017

Resumen

"El branding tiene problemas de branding. No hay un consenso sobre cómo definir la 'marca'" (Jones y Bonevac, 2013, p. 112; traducido por la autora). La anterior es la frase perfecta para introducir el problema al que se enfrentan mercadólogos, emprendedores y cualquier persona que desea impulsar su empresa; al no existir un consenso, la labor de construcción de marcas se vuelve cada vez más complicada. En ese sentido, este trabajo presenta un análisis de 18 definiciones y propone la que parece es la más adecuada. Después, utilizando la definición elegida como base, se explican cinco aspectos que son esenciales para construir una marca. Por último, para facilitar la comprensión de los conceptos abstractos y complejos utilizados en el trabajo, el análisis irá acompañado de pasajes de El principito, de Antoine de Saint-Exupéry.

Palabras clave: branding, relación marca-consumidor, conexión emocional, lealtad, diferenciación.

Abstract

"Branding" has a branding problem. There is no consensus about how to define a 'brand'" (Jones & Bonevac 2013, p.112), works as the perfect phrase to illustrate one of the biggest problems that marketers, entrepreneurs and anyone who wants to boost their business has to deal with these days. Since there is no consensus about what a brand actually is, building one becomes a complex task, and for that reason, this work presents the analisis of 18 different definitions to conclude by proposing the one, that within those, seems to be the most appropriate. Then, using that chosen definition as a base, five essencial aspects for building a brand are explained. Finally, to simplify the understanding of abstract and complex concepts such as those used on this work, the analysis would be complemented with pasages from The Little Prince from Antoine de Saint-Exupéry.

¹ Graduada de la Licenciatura en Comunicaciones Integradas de Marketing.

Keywords: branding, emotional connections, loyalty.

I. Introducción

Independientemente de si una persona posee o no conocimientos de branding, es decir, del "proceso de construir una marca" (Neumeier, 2006, p. 162), al pensar en marcas se le ocurrirán nombres de empresas conocidas como referentes de éxito: Disney, Google, Apple, IBM, Coca-Cola, McDonald's, entre otras. Sin embargo, existen empresas e instituciones que han buscado imitar ese éxito sin alcanzarlo de la forma deseada. ¿Cómo puede crearse una marca sólida que lleve al éxito?

El primer paso es comprender qué es una marca, pues si no se entiende qué es, ¿cómo se puede pensar en construir una? No obstante, aquí se presenta un problema que, lejos de resolver la inquietud, genera más dudas, ya que "el branding tiene problemas de branding. No hay un consenso sobre cómo definir la 'marca'" (Jones y Bonevac, 2013, p. 112). Por un lado, algunos autores brindan sus propias definiciones enfocadas en ámbitos diferentes y terminan por divagar el concepto; por otro lado, con el tiempo la definición de marca ha ido evolucionando y cambiando (Ávalos, 2010). Por lo tanto, comprender el término, y con esto su construcción, se dificulta para cualquiera que desee impulsar su empresa.

Por ello, el objetivo principal de este trabajo será brindar una herramienta que pueda explicar qué es una marca y cómo construirla de una forma sencilla y digerible para personas interesadas en el tema. Además, buscará cumplir con los objetivos específicos siguientes:

- 1. Brindar una definición de marca tras un análisis de conceptos encontrados en fuentes secundarias.
- 2. Ofrecer un modelo de construcción de marca que puede ser aplicado en cualquier ámbito.
- 3. Demostrar que los conocimientos del marketing pueden aplicarse a otros ámbitos relacionados con la cotidianidad de la vida como la literatura, cinematografía, música, entre otros.
- 4. Demostrar que otras áreas son capaces de ayudar a explicar temas complejos del mercadeo o de otras ramas similares.

5. Brindar una herramienta nueva y atractiva con la que los profesionales de ámbitos de mercadeo y afines podrán comprender qué es una marca y cómo construirla, sin tener que recurrir a múltiples fuentes de información.

Para alcanzar estos objetivos, y ya que las "historias sirven como vehículo principal para comunicar ideas complejas de forma clara y digerible" (Budelmann, Kim y Wozniak, 2010, p. 60), se utilizará El principito, de Antoine de Saint-Exupéry, para ilustrar la definición y los aspectos a considerar en la construcción de marca que se proponen en el trabajo. Esto se logrará al incluir pasajes del relato que se irán analizando y al crear analogías con los conceptos que se estén estudiando en ese momento.

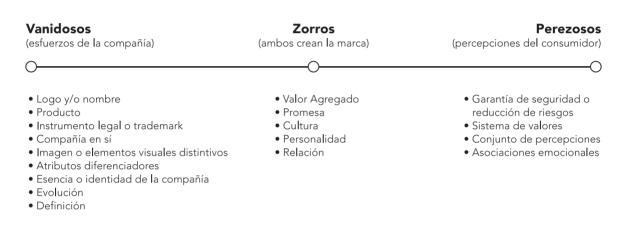
II. Análisis y resultados

2.1 La marca: "¿Qué significa domesticar?"

El primer capítulo del trabajo se llamó "La marca: ¿Qué significa domesticar?" (Saint-Exupéry, 1974/1997, p. 69). Se analizaron 18 definiciones categorizadas, utilizando la clasificación propuesta por las autoras Chernatony y Dall'Olmo Riley (1998), quienes explican que cada definición de marca pertenece a un grupo específico de acuerdo al actor principal en la construcción de la misma: 1) definiciones en donde las compañías son las creadoras de la marca, 2) definiciones en donde las percepciones de los consumidores forman la marca y 3) definiciones en donde ambos, compañía y consumidor, trabajan simultáneamente en la construcción. Para el trabajo se nombró a cada clasificación según un personaje del libro cuyas características reflejaran al conjunto de definiciones catalogadas en él. Así, la primera categoría fue la de los vanidosos; la segunda, los perezosos; y por último, los zorros.

El siguiente esquema muestra el espectro de las tres categorías v las definiciones.

Figura 1: Definiciones de marca clasificadas según actor principal de su construcción



Fuente: elaboración propia.

A manera de ejemplo², dentro de la categoría de los vanidosos se define una marca como el conjunto de elementos visuales distintivos que permite al consumidor diferenciar fácil y rápidamente a la compañía de su competencia. Por un lado, Alina Wheeler (2013) defiende el concepto al explicar que son estos elementos visuales los que permiten la creación y el estímulo de asociaciones que llevan al consumidor a conocer la marca, reconocerla dentro del mercado y diferenciarla. Sin embargo, ¿será eso suficiente para alcanzar la preferencia y lealtad de un consumidor? Por otra parte, Marty Neumeier (2006) argumenta que, aunque esos elementos son necesarios e importantes para que exista la posibilidad de representar la marca y hacerla sobresalir dentro de un mercado con opciones infinitas de competidores, no crean la marca por sus propios medios, solo la estimulan para ser reconocida.

Para ilustrar lo anterior, el enfoque girará en torno a las flores que aparecen en El principito: la rosa del principito, las rosas del jardín y la flor de tres pétalos. Primero, el principito le dijo a las rosas del jardín, idénticas a la rosa de su asteroide, "ustedes son bellas, pero están vacías" (Saint-Exupéry, 1974/1997, p. 74), mientras al hablar de su rosa expresó: "Ella sola es más importante que todas ustedes (...) puesto que es mi rosa" (Saint-Exupéry, 1974/1997, p. 74). En esta ocasión se habla de rosas con las mismas características visuales, sin embargo el principito afirma ver a una de ellas con valor mientras las demás, aunque físicamente iguales, no representan nada para él. Por lo tanto, ¿qué es lo que permite que su rosa sea única y especial?

Ahora bien, para reforzar el ejemplo puede analizarse la escena en que el principito se encontró con una flor de tres pétalos. Según lo explicado por la definición estudiada en cuestión, al tratarse de una flor única de tres pétalos, debería de ser visualmente especial y reconocida y representar un alto valor. No obstante, su descripción es la siguiente: "El principito atravesó todo el desierto y solo encontró una flor.

² Como el presente es un resumen del documento original, solo se brindará el ejemplo de una definición de cada grupo para con ello demostrar y representar la forma en que se analizó cada concepto. Para estudiar las otras definiciones se recomienda la lectura del documento original, disponible en la biblioteca de la Escuela Mónica Herrera.

Una flor de tres pétalos, una flor insignificante..." (Saint-Exupéry, 1974/1997, p. 63). Lo más relevante aquí es lo de "flor insignificante". Esta flor, en definitiva, era visualmente diferente a las demás, y aun así fue descrita como "insignificante". ¿Por qué? A pesar de su obvia diferencia física, esta flor no se relacionó de ninguna manera ni con el principito ni con el narrador, y por ello terminó por ser calificada con ese adjetivo. Podía ser diferente y podía resaltar. Al crecer dentro del jardín de rosas, seguramente muchos la hubieran notado; pero al no ofrecer un valor, carecía de importancia si era una rosa más o no. "Crear una imagen consistente (...) es importante, pero no es suficiente. Las personas deben tener una razón para comprar ese producto" (Jones y Bonevac, 2013, p. 116).

Por lo tanto, aunque lo visual es una herramienta eficaz para generar una diferenciación rápida y de fácil recordación, hoy en día no crea por sí solo una marca (Neumeier, 2006).

Al proseguir con el espectro opuesto, los perezosos o las definiciones en las que la marca se crea a través de las percepciones de los consumidores, puede observarse el concepto de marca como garantía de seguridad o reducción de riesgos. En este caso, la marca funciona como un sello de garantía, por lo que al ver su "imagotipo" en una empresa o producto, los consumidores automáticamente saben la calidad que ofrece y, de una manera informal, las promesas que deberá cumplir (Chernatony y Dall'Olmo Riley, 1998; Jones y Bonevac, 2013). Asimismo, ya que al momento de consumir un producto o servicio un consumidor se enfrenta a un riesgo percibido, es decir a la incertidumbre sobre si realmente logrará satisfacer su necesidad o deseo (Hoyer y McInnis, 2010), este sello de garantía se convierte también en un reductor de riesgos. De esta manera, la marca es lo que permitirá a un consumidor confiar que dentro de las diversas opciones con las que cuentan, la suya es la que posee los menores riesgos y, con ello, las menores consecuencias personales.

El principito quería regresar a su hogar. Todo aquel que ha leído el libro comprende lo que esto implicaba. El principito cuenta con diversas opciones que podrían catalogarse como conflicto evasión-evasión (Hoyer y McInnis, 2010), lo que quiere decir que, para satisfacer la necesidad de regresar a su casa, debe elegir entre diversas posibilidades igualmente desagradables, por lo que termina inclinándose por aquella con menores riesgos, o dentro del contexto, con una mayor garantía de menor dolor y sufrimiento. Por un lado, cuenta con opciones como la deshidratación, desnutrición o infringirse

un daño mortal; por el otro, tiene la posibilidad de acudir a la serpiente, que garantizaba menor dolor. Esto se ve reflejado en la conversación con el protagonista: "¿Tienes buen veneno? ¿Estás segura de que no me harás sufrir mucho tiempo?" (Saint-Exupéry, 1974/1997, p. 84).

Si se analiza la relación del principito con esta serpiente, se detectará que se encuentran tres veces: al conocerse, en la conversación antes citada y cuando la serpiente regresa al principito a su asteroide. Ahora bien, aunque el principito supo que la serpiente sería la meior opción para retornar, no decidió quedarse cerca de ella; al contrario, se alejó, e incluso después de preguntarle si realmente su veneno era fuerte, el principito se aleja nuevamente. En una ocasión hasta habla mal de la serpiente con el piloto y le dice que las serpientes son traicioneras. Por lo tanto, viendo a la serpiente como una marca, se cumplió su cometido de enganchar a un cliente, aunque este en realidad huiría de esta marca, hablaría mal de ella y la consumiría por creer que no tendría más opción. ¿Este será el comportamiento esperado de un consumidor sobre una marca?

Por lo tanto, tras el análisis de las primeras dos categorías se llega a una conclusión: es necesario encontrar la definición de una marca en una categoría intermedia, pues, como en los vanidosos, es importante que la empresa muestre empeño en desarrollar una identidad que pueda ser reconocida y asociada con valor; sin embargo, también es importante considerar las percepciones del consumidor como se analiza en los perezosos, ya que de nada sirve el esfuerzo si las percepciones de los consumidores son negativas y solo consumen por no tener más opciones. Así, pues, la definición elegida como la más conveniente para el concepto de marca debe ser la que pertenezca al grupo de los zorros. Tras el análisis de las 18 definiciones, la escogida fue la de una marca como una relación.

En primer lugar se decidió por esa definición porque el ver a la marca como una relación permite que esta se transforme en creadora de definiciones, asociaciones y percepciones. Si el consumidor no se relaciona e interactúa con la compañía, su logo, elementos visuales, trademarks e incluso su propio nombre no tendrán sentido ni valor, como sucedió con las rosas del jardín. En segundo lugar, una relación es lo que permite que la marca evolucione, pues si una compañía no se relaciona con su consumidor, no podrá verdaderamente entender el mercado ni sus posibilidades de desarrollo y

crecimiento. Tercero, una marca vista como una relación permite que esta se convierta en una herramienta esencial para conocer al consumidor y así ofrecerle y entregarle un verdadero valor. Por último, una relación en una marca es la meta final que las compañías suelen perseguir, ya que las compañías buscan crecer para entregar valor, quieren ser diferenciadas y asociadas de forma positiva para ser las preferidas en su mercado y desean formar personalidades y culturas con las que su consumidor se identifique, las cuales se crean por medio de la interacción.

Todo ello es observable en la relación del principito y su rosa. Ella le daba compañía y él, a cambio, la regaba, cubría del viento y cuidaba cuando estaba enferma. Era esa interacción, esa relación que fueron construyendo, la que lo llevó a guererla y a decir que era "su rosa", dándole el valor que la volvió irremplazable.

2.2 "¿Qué hay que hacer?", dijo el principito

Una vez el zorro le explicó al principito qué era domesticar, el protagonista pregunta qué debe hacerse para domesticar a alquien. Por ello, el segundo capítulo se llamó "¿ Qué hay que hacer?, dijo el principito" (Saint Exupéry, 1974/1997, p. 72).

Para este apartado se analizaron múltiples modelos con la finalidad de determinar sus similitudes, diferencias, beneficios e, incluso, vulnerabilidades. Algunos de los autores estudiados fueron: Carlos Ávalos (2010), Julie Cottineau (2012), Marc Gobé (2005), Seth Godin (2009), Patricia Malone (2004), Marty Neumeier (2006), Alina Wheeler (2013), entre otros. Asimismo, ya que se definió la marca como una relación, era necesario comprender cómo estas se construyen, por lo que además se estudiaron la teoría del intercambio social de Thibaut y Kelley (1959), la teoría de reducción de incertidumbre de Berger (1917) y la teoría de penetración social de Altman y Taylor (1973). El estudio y análisis de estos autores y teorías dieron pie a la propuesta de cinco aspectos esenciales para la construcción de una marca vista como una relación. A continuación se explican de forma resumida³.

2. Conocer al consumidor y conocerse a uno mismo. Es vital conocerse a uno mismo para entender las fortalezas, límites y aquello que hace a la empresa invaluable; incluso detectar las posibilidades que se tienen de crecer y desarrollarse. Asimismo, es importante conocer al consumidor, pues es la única manera de identificar con precisión lo que necesita, desea, prefiere, percibe como valioso y lo que lo apasiona (Aaker D., 2013; Cottineau, 2012). Por ejemplo, en El principito mencionan un mercader que vende unas pastillas para quitar la sed y ahorrarse 53 minutos de camino diario en busca de agua; sin embargo, el principito no quería 53 minutos extra ni pastillas, él quería agua fresca. Por lo que el principito no es el público objetivo correcto para el mercado ni el mercader el vendedor correcto para el principito, pues, aunque lo desee, no puede hacer que un pozo aparezca en medio del desierto.

3. Crear una personalidad. "Tener una personalidad es un prerrequisito para una relación entre el consumidor y la marca" (Duboff, 1986; Woodward, 1991; en Chernatony y Dall'Olmo Riley, 1998, p. 423), pues así es como el consumidor puede interactuar con la compañía, ya que es más fácil sentir que se interactúa con alquien que con algo. La intención de esto es permitir al consumidor sentirse identificado con la compañía, y para ello es necesario adoptar la personalidad adecuada para que el público objetivo quiera relacionarse. Por ejemplo, si se analizan las interacciones del principito con los diferentes habitantes de los planetas que visitó, podrá apreciarse que los únicos

^{1.} Diferenciarse. El primer aspecto funciona como la meta por alcanzar. Se decidió explicarla en primer lugar ya que se cree necesario visualizar a dónde se quiere llegar para así asegurarse de poder alcanzarlo. La idea aquí no es diferenciarse de una forma superficial, es decir, no solo de forma visual o por medio de características físicas o de funcionamiento, sino una diferencia basada en un valor creado por una relación duradera y basada en la confianza y lealtad. Los autores Ávalos (2010) y Godin (2009) explican esto al decir que para no ser invisible se debe ser extraordinario. lo que significa que debe ofrecerse valor más allá de la función del producto o servicio. Desde la perspectiva de El principito, la meta es persuadir a los consumidores a pensar como el principito lo hacía sobre su rosa: "Ella sola es más importante que todas ustedes (...) puesto que es mi rosa" (Saint-Exupéry, 1974/1997, p. 74).

³ También acá se presenta una versión resumida. Para leer el contenido completo debe acudirse al documento original.

con quienes se mostró cómodo fue con el zorro, la rosa, el piloto y el farolero; y fue sobre este último que opinó "este es el único que podría ser mi amigo" (Saint-Exupéry, El principito, 1974/1997, p. 54). No obstante, tuvo que marcharse: "Tu planeta es muy pequeño y no hay espacio para dos..." (Saint-Exupéry, 1974/1997, p. 54). Con ello demuestra que aún hay más por hacer en la creación de esa relación.

- 4. Ofrecer valor v conectarse emocionalmente. Mientras los competidores crean posibilidades ilimitadas para llamar la atención del consumidor, se debe sobresalir a través de un verdadero valor, es decir, una relación con conexiones emocionales que conviertan a la compañía en irremplazable (Wheeler, 2013). La teoría de penetración social y la teoría de reducción de incertidumbre explican que las relaciones pasan de lo superficial a lo íntimo a medida que los participantes interactúen, compartan información y se vayan conociendo; por su parte, la teoría de intercambio social analiza cómo en cada interacción los participantes deciden si de ella obtendrán algún valor, pues a partir de ello deciden si continuarán con la relación o terminarán con ella por completo. Por ello, cada punto de contacto con el consumidor es indispensable, y cada vez que se tenga la oportunidad de interactuar debe asegurarse que esta interacción sea inolvidable y valiosa para el consumidor.
- 5. Mantener la lealtad. Finalmente, el último aspecto es mantener esa lealtad que se ha alcanzado. Cuando una compañía se enfrenta a una crisis, es vital que la maneje correctamente, de lo contrario el consumidor se decepcionará; si construir una marca toma tiempo, una crisis mal manejada la puede destruir en segundos (Budelmann, Kim y Wozniak, 2010; Hoyer y McInnis, 2010; Wheeler, 2013). Por ejemplo, puede observarse la situación de los baobabs. Cuando son pequeños, son manejables y pueden cortarse sus retoños sin problema alguno; pero si crecen, es casi imposible acabar con ellos (y en el caso del perezoso, los baobabs incluso ocasionaron que el planeta explotara). Por lo tanto, es importante alcanzar esa lealtad, pero es aún más importante mantenerla.

III. Conclusiones. "Lo esencial es invisible a los ojos"

A toda persona interesada en el tema:

Con el objetivo principal de brindar una herramienta que pueda explicar qué es una marca y cómo construirla de una forma sencilla y digerible para todo interesado en el tema, se emprendió un nuevo viaie a un planeta diferente: el mundo de las marcas. Por eso, me tomo la libertad de defender al zorro v afirmar que no pudo tener más razón cuando expresó "lo esencial es invisible a los ojos" (Saint-Exupéry, 1974/1997, p. 74). En una amistad, lo verdaderamente relevante no se ve, solo se siente. Se percibe que hay algo más allá de los sentidos humanos que da importancia a la relación, que la transforma en algo para lo que cuesta encontrar las palabras ideales para describirlo. En el caso de una marca sucede exactamente lo mismo. Lo importante no estará en lo perceptible de forma sensorial (aunque claro, esos sentidos podrán intensificar la emoción), lo valioso y relevante radicará en aquello que rodea a la marca gracias a una relación irremplazable que se forma con paciencia, tiempo y dedicación.

En el trabajo se clasificaron 18 definiciones de marca en tres categorías: vanidosos, perezosos y zorros. Los últimos se enfocan en crear lazos, en domesticar. La visión de los vanidosos, marcas construidas únicamente por las empresas, es ciega y limitada, pues no admiten que más allá de lo que ellos hagan también existen acciones de otros que pueden afectar. La perspectiva de los perezosos, cuando la empresa se desentiende y solo el consumidor crea la marca, comprende la importancia del papel del consumidor, pero como en la historia, es negligente dejar todo arbusto crecer sin monitorearlo y podarlo. Por último, las definiciones de zorros juntaban lo mejor de ambos, vanidosos y perezosos, un trabajo en equipo entre empresas y consumidores, para así ofrecer definiciones más acertadas.

Al final de este análisis, se decidió definir la marca como la relación entre un consumidor y una empresa con una personalidad humana, que crean una relación parecida a una amistad irremplazable, única y duradera, como la relación del principito con su rosa.

Una vez se decidió la definición, se tomó como fundamento para establecer cinco aspectos que permitirían dar respuesta a una pregunta: ¿qué se debe hacer para domesticar, es decir, para construir una marca? El primero de estos aspectos sería

la meta a visualizar, mientras los otros cuatro serían áreas de trabajo para crear esa marca deseada: diferenciarse, conocer al consumidor y conocerse uno mismo, crear una personalidad, crear valor y conectarse emocionalmente y mantener la lealtad alcanzada.

Por último, finalizando ya el nuevo viaje del principito, el trabajo comprueba que sí es posible utilizar conocimientos del marketing en otros ámbitos de la vida cotidiana, en este caso la literatura. Como se observó, la relación del principito con los otros personajes puede analizarse a partir de conceptos y teorías del marketing y áreas afines. Por otra parte, también se comprobó que otras áreas pueden colaborar a estudiar temas de marketing y similares, como en esta ocasión, que se utilizaron pasajes de El principito para ilustrar y explicar de forma ilustrativa y sencilla qué es una marca y cómo se construye.

Por lo tanto, corrijo ahora la dedicatoria inicial:

A todo aquel interesado en domesticar, crear relaciones y establecer lazos de fidelidad irrompibles.

Bibliografía

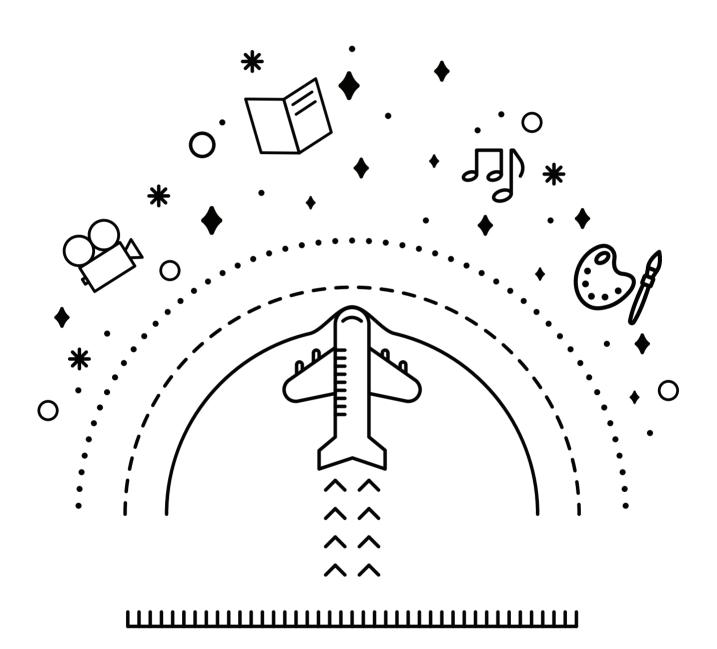
- Aaker, D. (2013). Find the shared interest: A route to community activation and brand building. Journal of Brand Strategy, 2 (2), 134-145.
- Ávalos, C. (2010). La marca: identidad y estrategia (1.a ed.). Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Budelmann, K., Kim, Y. y Wozniak, C. (2010). Brand Identity Essentials: 100 principles for designing logos and building brands (1.a ed.). Massachusetts: Rockport Publishers.
- Chernatony, L. y Dall'Olmo Riley, F. (1998). Beyond The Literature with Experts' Interpretations. Journal of Marketing Management, 14, 417-443.
- Cottineau, J. (2012). Six success strategies for building a stronger brand. Journal of Brand Strategy, 1 (3), 240-246.
- Gobé, M. (2005). Branding Emocional. (1.a ed.). Barcelona: Divine Eggs Publicaciones.
- Godin, S. (2009). The Purple Cow (1.a ed.). New York: Portfolio, Penguin Books.
- Hoyer, W. y McInnis, D. (2010). Comportamiento del consumidor (5.a ed.). México D. F.: Cengage Learning Editores.
- Jones, C. y Bonevac, D. (2013). An evolved definition of the term 'brand': Why branding has a branding problem. Journal of Brand Strategy, 2 (2), 112-120.
- Malone, P. (2004). Building an emotional connection: a five-step branding process. Medical Marketing & Media, 39 (5), 52-58.
- Neumeier, M. (2006). The Brand Gap (ed. revisada). Estados Unidos: New Riders Pearson Education.
- Saint-Exupéry, A. d. (1974/1997). El principito. (M. Valdés, Trans.) México D. F.: Editorial Época.
- Wheeler, A. (2013). Designing Brand Identity (4.a ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.

04

TESIS DE LICENCIATURA EN COMUNICACIONES INTEGRADAS DE MARKETING

LOS FACTORES CLAVE DEL ÉXITO DE LOS EMPRENDIMIENTOS EN LA INDUSTRIA CREATIVA

Karla María Cruz Cabrera y Jonathan Gerardo Herrera Cruz



LOS FACTORES CLAVE DEL ÉXITO DE LOS **EMPRENDIMIENTOS EN LA INDUSTRIA CREATIVA**

TESISTAS: KARLA MARÍA CRUZ CABRERA Y JONATHAN GERARDO HERRERA CRUZ 1, ESCUELA DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA ASESORA: NICOLE PAETZ

Fecha de recepción: 16/03/2017 Fecha de aceptación: 21/08/2017

Resumen

La necesidad de realizar este estudio surgió de dos razones fundamentales: 1) las estadísticas sobre el número de empresas que cierran o emprendimientos que no progresan o no son favorables en El Salvador y 2) la industria creativa aporta cada año más a la economía a escala mundial. A partir de estos antecedentes, se abordó el estudio desde tres perspectivas: el emprendedor, su modelo de negocio y el ecosistema de emprendimiento. A través de una metodología cualitativa, se logró investigar y definir cuáles son todas aquellas acciones claves en las que un emprendedor creativo debe enfocarse para lograr el éxito.

Palabras clave: emprendimiento, industria creativa, factores clave, modelo de negocios y ecosistema de emprendimiento.

Abstract

The reason for this study came from two factors: 1) the statistics of companies that close or enterprises that do not progress in El Salvador are not favorable and 2) the creative industry each year is contributing more to the worldwide economy. From this background the study was approached from three perspectives: entrepreneur, business model and entrepreneurship ecosystem. Trough a qualitative methodology it was possible to investigate and define what are all those key actions in which a creative entrepreneur should focus in order to achieve success.

Keywords: entrepreneur, creative industry, business model.

I. Planteamiento del problema

En los últimos años, el emprendimiento ha tomado mayor importancia y se ha estudiado desde diferentes perspectivas, especialmente desde un enfoque económico, ya que se considera que los emprendedores son un factor clave para la dinamización de la economía y el desarrollo social. El problema radica en que la gran mayoría de los emprendimientos no logra alcanzar el éxito.

En efecto, el 80% de los emprendimientos fracasa antes de llegar a los cinco años de estar en el mercado (Schnarch y Schnarch, 2011). En El Salvador, el panorama sigue siendo inquietante. Según el informe Global Entrepreneurship Monitor (GEM), un 31.2% de la población entre los 18 y 64 años se halla en un proceso de emprendimiento; de este porcentaje, 10.8% abandonan sus negocios. Es decir, del total de la población emprendedora, el 34.61% dejó de emprender por diversos factores. Al analizar y comparar estas cifras, El Salvador se ubica con la tasa más alta de fracaso de emprendimientos en América Latina (Sánchez, 2015).

A partir de este contexto, se determinó la necesidad de analizar cuáles son los factores claves que hacen que los emprendimientos consigan el éxito esperado; es decir, qué acciones claves desarrollaron el 20% de los emprendimientos que sobreviven el mercado.

Además de analizar el contexto, hay que entender qué es la industria creativa: "Son los ciclos de creación, producción y distribución de los bienes y servicios que tienen como base fundamental la creatividad y el capital humano" (Naciones Unidas, 2010, p. 34). En pocas palabras, son aquellas actividades basadas en el conocimiento y contenido creativo, y que aportan valor. Algunas categorías que se consideran parte de esta industria son: fotografía y audiovisuales, multimedia, publicidad, diseño, soportes de medios y desarrollo de aplicaciones, entre otras (Buitrado y Dugue, 2013). Es importante destacar que la investigación se efectuó sobre emprendimientos enfocados en publicidad, diseño, fotografía comercial, contenidos digitales y multimedia.

Al enfocarse en los emprendimientos de la industria creativa que ofrecen servicios a otras empresas se presenta un problema: en nuestro país existen pocos estudios sobre la industria creativa, por lo que los emprendedores carecen de nociones claras sobre cuál es el rumbo que deben seguir para ser exitosos.

En El Salvador, aproximadamente un 10% de los emprendimientos se enfocan en ofrecer servicios a otras empresas (Sánchez, 2015). Para la supervivencia de estas nuevas ideas, es importante que exista bibliografía que oriente sobre modelos de negocio viables. La mayoría de información existente se enfoca en explicar el contexto y herramientas a utilizar en empresas cuyo fin es crear productos.

Además, cabe destacar que existe poco apoyo del gobierno a los emprendimientos de la industria creativa. La mayoría de esfuerzos se focalizan en las siguientes áreas: alimentos y bebidas, químico farmacéutico, confecciones y textiles, aeronáutica, electrónica y turismo (MINEC; CONAMYPE, 2014).

Es importante tomar en cuenta que en el mundo la economía creativa alcanzó los \$4.3 billones de dólares en el 2011, sin contar los ingresos de los freelancers que no declaran impuestos (Buitrago y Dugue, 2013). Esto refleja el potencial de la industria y la importancia que ha tomado en los últimos años.

Considerando el impacto que tiene esta economía, era necesario estudiar a profundidad los factores claves del éxito. Al identificar estos elementos, los emprendedores de la industria creativa podrían tener mayores insumos para replantearse su forma de hacer negocios, logrando el éxito deseado y de esta manera beneficiar a la sociedad con su impacto.

II. Marco teórico

Para efectos de esta investigación, se analizaron tres componentes específicos: el emprendedor como líder de la nueva empresa, el modelo de negocio y el ecosistema de emprendimiento.

2.1 El emprendedor

El emprendedor es una persona con capacidad de crear, de llevar adelante sus ideas, de generar bienes y servicios, de asumir riesgos y de enfrentar problemas. Es un individuo que sabe no solo 'mirar' su entorno, sino también 'ver' y descubrir las oportunidades que en él están ocultas. Posee iniciativa propia y sabe crear la estructura que necesita para emprender su proyecto, se comunica y genera redes de comunicación, tiene capacidad de convocatoria; incluso, de ser necesario, sabe conformar un grupo de trabajo y comienza a realizar su tarea sin dudar ni dejarse vencer por temores (Formichella, 2002, p. 4).

Algunos autores consideran que parte del éxito que pueden tener las empresas depende en gran manera de la persona que la fundó, es por ello que es importante estudiar la personalidad de los emprendedores de éxito. Según Luis Puchol Moreno (2003), algunos de los rasgos que todo emprendedor debe poseer son: adaptabilidad y flexibilidad, asunción de riesgos, creatividad e innovación, comunicación, liderazgo, motivación de logro, orientación al equipo, planificación y visión.

Ser emprendedor no es algo fácil y no todos tienen la capacidad para lograrlo, se necesitan diversas disciplinas:

> "Para ser instalador de carpintería mecánica, es suficiente conocer bien la técnica del trabajo de carpintería mecánica. Para trabajar en un puesto contable, es suficiente con conocer la técnica de la contabilidad y la práctica administrativa. Para ser comerciante, no se requiere más que conocer las técnicas de venta. Pero para ser emprendedor y poner un negocio de instalación de carpintería mecánica es necesario tener una habilidad suficiente como técnico, comercial, instalador, administrador y algunos otros oficios más" (Puchol Moreno, 2003, p. 248).

El empresario emprendedor que busca poner en marcha una nueva empresa, además de analizar el mercado, la competencia y todas las características de los usuarios, también "tendría que pensar en construir una red de relaciones de trabajo que pueden serle de utilidad para poder hacer realidad su proyecto" (Ollé Valls y Planellas Arán, 2003, p. 205). Esto quiere decir que los emprendedores necesitan de diferentes personas o entidades para lograr recolectar todos los recursos necesarios y así poder llevar a cabo su idea de negocios. Desde este punto de vista, la network se considera un "intangible estratégico para lograr el éxito de la nueva empresa" (Ollé Valls y Planellas Arán, 2003, p. 204).

Es importante mencionar que las redes pueden clasificarse de diferentes formas. Para Birley, existen dos: redes formales y redes informales. Las redes formales son instituciones como los bancos, profesionales, cámaras de comercios, gremiales, entre otras. Las redes informales son los familiares, amigos y compañeros de trabajo; según Birley, son más efectivas para los nuevos empresarios, ya que están más próximas y son más fáciles de gestionar (Birley, 1965; en Nuez y Galve, 2008).

Se debe recalcar que el networking se estudió a partir del emprendedor porque solo él podrá gestionar todas aquellas redes, formales o informales, necesarias para que su idea de negocio pueda desarrollarse correctamente. El emprendedor, al identificar y gestionar sus redes de contacto, escoge a sus proveedores, sus socios claves que están relacionados con su modelo de negocio, e incluso a través de ello puede generar clientes.

2.2 Modelo de negocio

Es necesario entender que "un modelo de negocio describe las bases sobre las que una empresa crea, proporciona y capta valor" (Osterwalder y Pigneur, 2011, p. 14). Por medio de los modelos de negocio se establece cuál es el funcionamiento que tendrá toda la organización, se plasman las decisiones claves y estratégicas que harán que se mantenga en el mercado. En pocas palabras, es saber cuál es el "ADN" de la organización (Escudero, 2011, párrafo 1).

Definir el modelo de negocio es lo primordial al momento de iniciar una nueva empresa. Por esta razón es necesario comprender cómo este tipo de herramientas ayuda a los emprendedores de la industria creativa a lograr el éxito, además de comprender cómo el factor de la innovación se ve reflejado en sus negocios.

Los emprendimientos y las empresas necesitan innovar en su modelo de negocio, ya que no se podría competir en un mercado tan cambiante y con la tecnología evolucionando a diario sin la innovación constante.

En este punto es necesario aclarar que una innovación en el modelo de negocio "consiste en introducir nuevas formas de crear valor para los clientes, la forma en la que es entregado a los clientes y la forma en la que la organización captura valor para sí misma" (López, 2012, p. 96). Es decir que al innovar en el modelo de negocio existe mayor probabilidad de que la empresa tenga mayores beneficios, entre ellos aumentar la rentabilidad, garantizar la permanencia en el tiempo, lograr una posición ventajosa en el mercado y, lo más importante, tener clientes satisfechos.

Cabe destacar que "la clave del éxito en la innovación en el modelo de negocio es que la propuesta de valor que construyamos para cada uno de nuestros segmentos sea la preferida por cada uno de ellos respecto a las de la competencia" (Ezquer, 2011, párrafo 9). Es decir que el producto o servicio que la empresa les entregue a sus clientes sea el preferido, por encima de lo que ofrecen otras compañías.

2.3 Ecosistema de emprendimiento

La necesidad de definir un ecosistema óptimo para el emprendimiento nace de las observaciones que se han hecho en sociedades en las que los emprendimientos se dan de forma regular y se convierten en autosostenibles. Según estudios, estas sociedades tienen un ecosistema complejo y único que se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo. Este ecosistema está conformado por diferentes elementos que se resumen en seis ejes claves: política, finanzas, cultura, soportes, capital humano y mercado. Cabe destacar que las relaciones y combinaciones entre los ejes varían entre las sociedades, pero todos son necesarios para apoyar e impulsar a que los emprendimientos se vuelvan autosostenibles (Isenberg, 2011).

Al hablar del ecosistema de emprendimiento en El Salvador, el nivel de cooperación y comunicación entre los diferentes ejes es bajo, sin embargo instituciones como CONAMYPE tienen como propósito fundamental ayudar a articular y fomentar el trabajo en la red del ecosistema salvadoreño (MINEC; CONAMYPE, 2014). Es decir, buscan fomentar el emprendimiento y el desarrollo de las empresas.

Objetivos de la investigación

General

Indagar cómo los factores claves del éxito de los emprendimientos se cumplen en la industria creativa.

Específicos

- a) Conocer las cualidades personales de los emprendedores y cómo estas han ayudado a lograr el éxito en la industria creativa.
- b) Determinar cómo la gestión de redes formales e informales del emprendedor le ayudan a concretar o fortalecer su emprendimiento.
- c) Analizar cómo son los modelos de negocio que se plantean los emprendedores de la industria creativa y cómo este se va transformando para lograr el éxito.

- d) Comprender cómo los emprendimientos de la industria creativa gestionan la innovación en la propuesta de valor de sus modelos de negocio.
- e) Determinar si el ecosistema de emprendimiento salvadoreño aporta insumos para la construcción de emprendimientos exitosos en la industria creativa.

III. Metodología de la investigación

La metodología de investigación que se utilizó es cualitativa. Se seleccionó esta metodología, pues lo que busca este estudio es entender a profundidad cómo un emprendedor de la industria creativa llega a ser exitoso a partir de sus cualidades personales y el modelo de negocio que se plantea, y cómo todo su emprendimiento se ve impactado por el entorno.

El tipo de investigación es exploratoria debido a que los estudios exploratorios "se realizan cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado" (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. 79) o cuando se desea indagar en áreas de un tema desde una nueva perspectiva. Se seleccionó este tipo de investigación porque aunque el tema del emprendimiento se ha estudiado desde hace bastante tiempo, no existen estudios que se enfoquen en el área de los emprendimientos de la industria creativa.

3.1 Herramientas de recolección de datos

Para llevar a cabo esta investigación se realizaron entrevistas a profundidad con el fin de conocer aspectos del emprendedor, conocer el funcionamiento de su negocio, la situación del ecosistema de emprendimiento e identificar cómo gestionan la innovación en su modelo de negocio.

Además se hicieron historias de vida focales. Estas historias se centran en un solo aspecto de la vida de las personas (Campoy Aranda y Gomes Araujo, 2009), en este caso el emprendimiento. Por medio de esta herramienta se buscó entender todo el proceso de emprendimiento, cómo ha ido evolucionando hasta llegar a donde se encuentra actualmente y otros factores que pudieron influir en el proceso.

3.2 Muestra

Por la metodología y el tipo de investigación, se usó la muestra no probabilística. Específicamente se utilizó una

muestra por conveniencia, es decir casos (emprendimientos) a los que se tiene acceso, por lo que existe mayor posibilidad de contactarlos y aceptar participar en la investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Se seleccionó la muestra según las características del emprendimiento creativo, es decir, que cuenten con más de dos años de operar en el mercado y se enfoquen en las siguientes áreas: fotografía comercial, publicidad, diseño, creación de contenidos digitales y multimedia.

IV. Resultados v conclusiones

4.1 El emprendedor y sus características

De las 13 características estudiadas en el marco teórico, 6 son más relevantes para un emprendedor creativo. A continuación se listan en orden de importancia: pasión y compromiso, creatividad e innovación, orientación al cliente, planificación y motivación de logro, visión, adaptabilidad y flexibilidad.

Es importante señalar que se encontraron características adicionales que complementan la teoría a partir de la práctica de los emprendedores abordados:

- Inconformidad. El emprendedor actúa en función de una inconformidad con distintas situaciones en su vida, trabajo, ingresos, capacidad de hacer más y necesidad de libertad creativa. Basados en algunos de estos factores, o en todos, estas personas toman la decisión de emprender para cambiar esa situación de inconformidad y proponer una nueva forma de hacer las cosas.
- Paciencia y perseverancia. Los emprendimientos necesitan tiempo y dedicación. En la venta de servicios creativos no se puede crecer de un día para otro, es un proceso en el que se construye un posicionamiento sólido a partir del buen trabajo y los resultados que se tienen con los clientes. A partir de ello habrá reconocimiento por parte de los clientes y comenzarán a buscar a la empresa.
- Curiosidad. Es lo que mantendrá al emprendedor inquieto por descubrir nuevas oportunidades de aprendizaje. Buscará estar a la vanguardia para innovar y no quedarse con lo básico.
- Experiencia individual en el área profesional. Antes de tomar la decisión de emprender, los emprendedores

deberían de tener una aproximación al mundo laboral en el que quieren incursionar para que puedan adentrarse en el manejo del negocio y aspirar a tener esa experiencia y renombre que se logra a partir del buen trabajo y la excelencia. Así potencian su emprendimiento.

Es importante mencionar que no todas las características están presentes en cada uno de los emprendedores, solo dos se repiten en todos los entrevistados: pasión y compromiso e innovación y creatividad. Sin embargo, en muchos de los casos las características o cualidades que ellos no habían desarrollado, sí las tenían sus socios, con esto se crea un balance en la nueva empresa. Por esta razón es importante que cuando una persona quiera emprender busque socios que lo complementen y que puedan cumplir con roles y tareas diferentes

4.2 El emprendedor y su networking

- Las redes formales. En El Salvador, por lo general estas redes no son determinantes en el crecimiento y consolidación de los emprendimientos. Los emprendedores no se apoyan en ellas por burocracia o desinformación; por sus propios medios lograron superar los obstáculos que se les presentaron en el camino.
- Las redes informales. Para el emprendedor de esta industria, sin duda son un factor clave del éxito porque, basados en que es un negocio fundamentado en la confianza, ganar recomendaciones de familiares, excompañeros de trabajo y amigos reducirá la incertidumbre del cliente potencial, lo que lo vuelve más efectivo en relación a otros canales de comunicación. Y como ya se mencionó antes, este tipo de redes no solo ayuda al emprendedor a conseguir sus primeros clientes, incluso llegan a ser un apoyo financiero. Además, el emprendedor se apoya en las redes más cercanas para solventar dudas sobre áreas que desconoce al momento de iniciar su empresa.

En conclusión, las redes informales sí son determinantes cuando alquien quiere emprender. A partir de los contactos más cercanos se va gestionando el apoyo necesario para hacer crecer el negocio. Además, muchas veces esas personas, por la confianza y cercanía, le darán al emprendedor esa primera oportunidad.

4.3 Industria creativa

La industria creativa funciona de manera particular. Por ello, según la experiencia de los entrevistados, se establecen ciertas características que la definen. Es importante que un emprendedor de este rubro las conozca y tome en cuenta al momento de plantearse su idea de negocio.

- Falta de creatividad. Varios de los entrevistados consideraban que dentro de las agencias de publicidad se carece de creatividad, ya que las dirigen personas enfocadas más en lo financiero que en lo creativo.
- Inversión inicial. Debido a que la presente investigación se centró en cinco áreas específicas de la industria creativa. se pudo determinar que en cuanto a la inversión inicial para poner en marcha un negocio dentro de esta industria existen dos escenarios: en el caso de la fotografía y multimedia, sí se necesita una inversión inicial considerable para comprar el equipo necesario para cada una de las producciones; pero en el caso de la publicidad, diseño y creación de contenidos digitales, el capital inicial no es tan relevante, es más importante contar con talento y creatividad.
- Menos rivalidad y más alianzas. En la industria creativa es común encontrar empresas que tienen como proveedoras a otras empresas de la misma industria, ya que sus servicios se complementan entre sí. A partir de ello se crea una buena relación de trabajo, hay un respeto por el cliente y en cierta forma existe lealtad entre ambos, a pesar de que no se establece un contrato de exclusividad mutua.
- Crisis de precios. Dentro de la industria es notorio que existe una crisis de precios, ya que hay mucha gente joven que cobra muy poco por sus servicios para así lograr clientes de forma inmediata; sin embargo, no se dan cuenta de que cobrar así no será sostenible en el tiempo. Esta crisis también responde a una falta de formación administrativa en los emprendedores creativos, ya que salen al mercado sin realmente poder fijar los precios y no saben cómo darle valor a algo que muchas veces es intangible.
- Pagos a largo plazo. En la industria creativa se deben dar créditos a largo plazo, sobre todo si se trabaja como proveedor de agencias de publicidad. Este es un elemento

- a considerar porque si no se hace un manejo estratégico en el área financiera, el emprendimiento puede tener serios problemas económicos y puede verse afectado.
- Transición del modelo tradicional al nuevo modelo en las agencias. Las agencias de publicidad más innovadoras están cambiando su modelo de negocios, dejan de lado la comisión de medios para revalorizar las ideas. Es por ello que muchas empresas están buscando cobrar una cuota mensual por los servicios integrados que les ofrecen a los clientes. Esto ha dado lugar a nuevas empresas con ideas frescas que se enfrentan ante algunas agencias que no quieren dejar la comisión de medios, y la realidad es que los clientes han comenzado a valorizar más el tema creativo porque puede ayudarles a ahorrarse dinero. Además se encontró que una nueva forma de cobrar por los servicios es a partir de los resultados positivos que las propuestas creativas le generaron al cliente. Es decir, el pago a partir de los objetivos cumplidos.

4.4 Modelo de negocio e innovación

Estos emprendimientos carecen de un modelo de negocio planteado porque surgen de manera empírica con una idea y algunos objetivos iniciales, lo llegan a construir en base a la experiencia y al trabajo diario que llevan a cabo. Es importante mencionar que, en la gran mayoría de casos, la idea con la que comenzaron los emprendedores fue evolucionando en función de las necesidades del mercado. Específicamente, un aspecto que han ido cambiando son los servicios que ofrecen, muchos comenzaron ofreciendo un solo servicio y a medida que pasaba el tiempo ampliaron su cartera en función de las solicitudes de sus clientes.

Según Osterwalder y Pigneur (2011), la propuesta de valor se enfoca en satisfacer los requisitos de un mercado por medio de una serie de ventajas diferenciadas que se ofrecen a los clientes. Debe ser algo único, difícil de imitar. A través de la investigación se encontró que varios de los entrevistados creen tener una propuesta de valor definida basada en ofrecer servicios integrales, es decir, facilitarle al cliente tratar con un solo proveedor de servicios y no con cinco (con uno de fotografía, otro de diseño, publicidad, otra persona que le vea las redes sociales, etc.).

Esta propuesta de valor responde a las requisiciones inmediatas de los clientes, no obstante los emprendedores

no visualizan el mercado a largo plazo porque no analizan que si una nueva empresa entra en el mercado, fácilmente puede imitarles su propuesta de valor. En pocas palabras, su propuesta de valor no cumple con los dos puntos clave: que sea diferente a lo que ofrece la competencia y que sea difícil de imitar.

4.5 Ecosistema de emprendimiento

Según la investigación realizada, hav serias deficiencias en el ecosistema de emprendimiento. Es imperativo aclarar que si las empresas estudiadas han logrado alcanzar cierto nivel de estabilidad en la industria ha sido por mérito propio, no porque el entorno sea favorable. Otro aspecto importante a destacar es que el aspecto que más afecta a las nuevas empresas es la gran carga tributaria, lo cual hace que proliferen las empresas informales. Por otro lado, los emprendedores entrevistados consideran que no existe un apoyo real de parte del gobierno, ya que las instituciones que podrían brindarles apoyo desconocen totalmente la industria.

Para cerrar este apartado es necesario establecer que aunque todos los factores estudiados (el emprendedor y sus características, networking, modelo de negocio, innovación en la propuesta de valor y ecosistema de emprendimiento) son importantes para el fortalecimiento y crecimiento del emprendimiento, existen factores más determinantes para que un emprendimiento logre el éxito. Esos factores son:

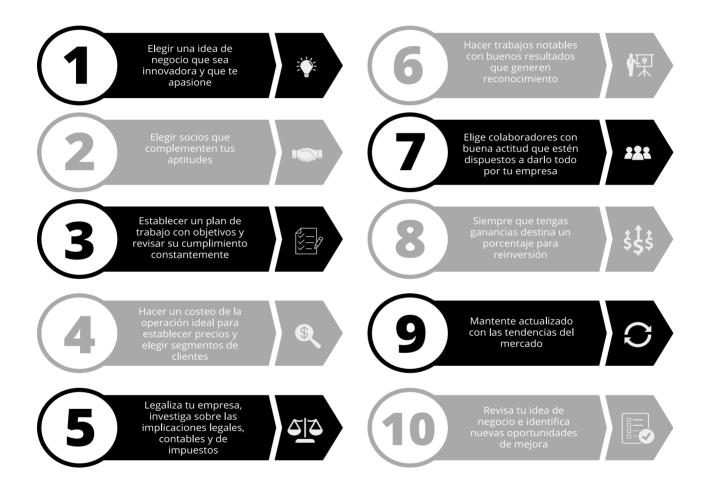
- a) El emprendedor debe contar con ciertas características que fortalecen el esfuerzo. Si el emprendedor no las posee, debe buscar la manera de trabajar en esas debilidades y formarse mejor; también puede seleccionar socios claves que lo complementen.
- b) Gestionar las redes informales es de mayor beneficio que cualquier otro esfuerzo en ventas. Son estas redes las que muchas veces ayudarán a los emprendedores a tener sus primeros clientes o contribuirán a solventar dudas al iniciar un nuevo proyecto; incluso en muchos casos, los familiares se vuelven un apoyo financiero.
- c) Más que contar con un modelo de negocio escrito y bien definido, es importante tener los objetivos claros que se quieran lograr. Para ello, el emprendedor debe anotarlos y revisarlos periódicamente para saber si se está trabajando en el rumbo correcto.

d) Una propuesta de valor innovadora es muy importante porque le ayudará a tener un mejor posicionamiento en el mercado, a diferenciarse de la competencia y a mantenerse en el tiempo. Para mantenerse siempre a la vanguardia. los emprendedores deben capacitarse constantemente en temas de innovación y creatividad. Esto les ayudará a entender mejor el mercado y elaborar propuestas diferentes a las de su competencia.

V. Recomendaciones

A partir de la experiencia de los autores como emprendedores y de lo encontrado en la investigación, se presenta un listado de actividades clave que debe realizar un emprendedor de la industria creativa para lograr el éxito:

Figura 1:



Bibliografía

- Buitrago, F. y Duque, I. (2013). La economía naranja: una oportunidad infinita. Washington D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Campoy Aranda, T. y Gomes Araujo, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja Vallejo, Manual básico para la realización de tesina, tesis y trabajos de investigación (pp. 273-300). Madrid, España: Editorial EOS.
- Escudero, J. (2011). Gestión. Recuperado el 24 de agosto de 2015 de http://www.emprendedores.es/gestion/modelo.
- Ezquer, F. (2011). Blog: Innovación en el modelo de negocio. Obtenido en agosto 29, 2015, de Think Creative: http:// thinkcreative.es/innovacion-en-modelo-de-negocio/.
- Formichella, M. M. (2002). El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local. (Monografía). Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. Buenos Aires, Argentina.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación (5.a ed.). México D. F.: McGraw-Hill.
- Isenberg, D. (2011). The Babson Entrepreneurship Ecosystem Project. Massachusetts: Babson Global.
- López Pérez, R. (2012). La innovación del modelo de negocio: propuesta de un modelo holístico. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- MINEC; CONAMYPE. (2014). Política Nacional de Emprendimiento. El Salvador. San Salvador: CONAMYPE.
- Naciones Unidas. (2010). Economía creativa: una opción factible de desarrollo. Concepción, Chile: Universidad Tecnológica de Chile (INACAP).
- Nuez, M. J. y Galve, C. (2008). El emprendedor y la empresa: una revisión teórica de los determinantes a su constitución. Acciones e investigaciones sociales, (26), 5-44.

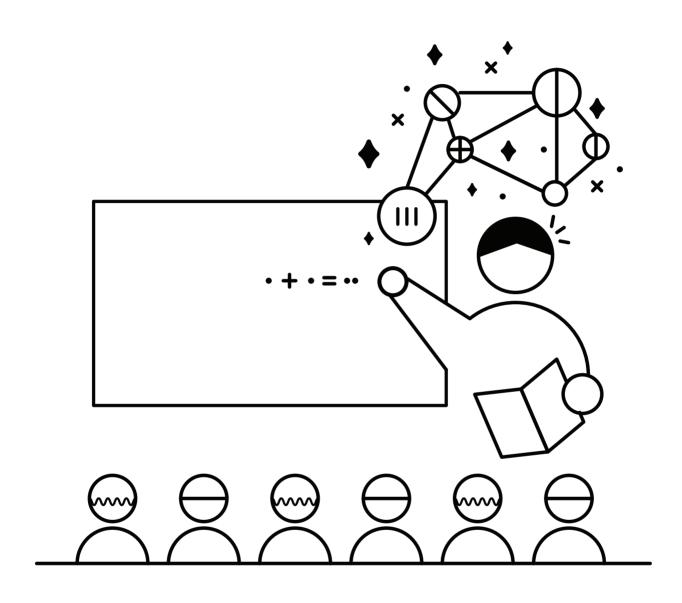
- Ollé Valls, M. y Planellas Arán, M. (2003). El proceso de creación de una empresa: motivaciones, etapas, recursos y redes. En J. C. Arnal Losilla: Creación de empresas: los mejores textos (pp. 187-211). Barcelona, España: Ariel.
- Osterwalder, A. y Pigneur, Y. (2011). Generación de modelos de negocio: un manual para visionarios, revolucionarios y retadores (1.a ed.). Barcelona, España: Centro Libros PAPF.
- Osterwalder, A.; Pigneur, Y.; Bernarda, G.; y Smith, A. (2014). Diseñando la propuesta de valor. Barcelona, España: Deusto.
- Puchol Moreno, L. (2003). El perfil de los emprendedores. En J. C. Arnal Losilla: Creación de empresas: los mejores textos (1.a ed., pp. 171-186). Barcelona, España: Ariel.
- Sánchez, M. (2013). Informe Nacional El Salvador 2012. Global Entrepreneurship Monitor. San Salvador: Escuela Superior de Economía y Negocios.
- Sánchez, M. (2015). El emprendimiento en El Salvador: Informe nacional 2014-2015. Global Entrepreneurship Monitor. San Salvador: Escuela Superior de Economía y Negocios.
- Schnarch, A. y Schnarch, D. (2011). Marketing para emprendedores (1.a ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Veciana Vergés, J. (2003). Creación de empresas como programa de investigación científica. En J. C. Arnal Losilla: Creación de empresas: los mejores textos (1.a ed., pp. 19-60). Barcelona, España: Ariel.
- Williams, C. (2013). MGMT, Principles of Management. Indianapolis, Estados Unidos: Cengage Learning.

05

TESIS DE LICENCIATURA EN DISEÑO ESTRATÉGICO

ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES CREATIVAS EN ESTUDIANTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA DEL COLEGIO CATÓLICO HNA.CORALIA HAYDEE QUIROZ

Gabriela Quiteño



ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES **CREATIVAS EN ESTUDIANTES DEL NIVEL** DE EDUCACIÓN PARVULARIA DEL COLEGIO CATÓLICO HNA. CORALIA **HAYDEE QUIROZ**

AUTORA: GABRIELA QUITEÑO1, ESCUELA DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA ASESORA: IVETTE CHACÓN

Fecha de recepción: 16/03/2017 Fecha de aceptación: 21/08/2017

Resumen

Recopilación del proyecto de diseño estratégico enfocado en desarrollar las capacidades creativas de los estudiantes del nivel de Parvularia del colegio Coralia Quiroz. Se presenta la creación de una estrategia de formación docente enfocada a homologar el conocimiento acerca de la creatividad, la exposición de la importancia de los contenidos creativos dentro del desarrollo de contenidos formales y el desarrollo de herramientas de apoyo que contribuyan a la creación y ejecución de actividades creativas.

Palabras clave: educación, creatividad, workshop, metodología de enseñanza, desarrollo creativo.

Abstract

Compilation of the Strategic Design project focused on developing the creative abilities of preschool students from Coralia Quiroz School. It presents the creation of a strategy for teacher training focused on approving knowledge about creativity, exposing the importance of creative content within the development of formal content and the development of support tools that contribute to the creation and execution of creative activities.

Keywords: education, creativity, workshop, teaching methodology, creative development.

I. Introducción

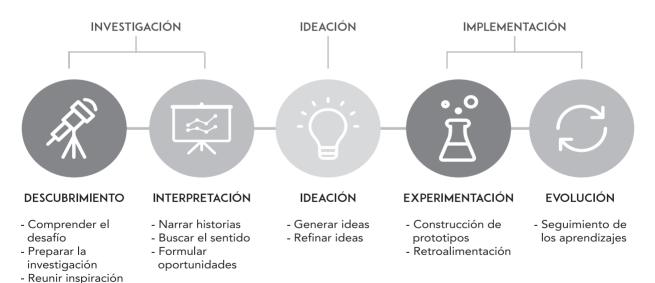
La educación en El Salvador se basa en el desarrollo de contenidos de materias formales. Los estudiantes se encuentran condicionados a memorizar contenido para obtener buenas calificaciones, y no en aprender y analizar este contenido. Una comunidad de aprendizaje creativo mejora el rendimiento académico del niño y aumenta sus habilidades sociales. Además, produce un impacto en la obtención de mejores actitudes respecto de la escuela, contribuve a desarrollar la identidad y a obtener una sensación de satisfacción y bienestar personal. La educación que utiliza métodos pedagógicos creativos para la docencia de todas las materias del plan de estudios mejora los logros académicos, reduce el descontento escolar y promueve una transferencia cognitiva positiva.

II. Método de diseño utilizado

Para el desarrollo del proyecto se utilizó el método Design Thinking para Educadores de IDEO. Este método permite conocer a profundidad a profesores, padres de familia, personal administrativo y equipo directo que forman parte del entorno educativo. Se divide en tres etapas principales: investigación, ideación e implementación.

Objetivo general:

Conocer la metodología de enseñanza-aprendizaje que implementan las docentes del nivel de educación Parvularia del Colegio Católico Hermana Coralia Haydee Quiroz para determinar cómo incide en el desarrollo creativo de los estudiantes.



III. Metodología de investigación

La fase de investigación involucra la inclusión de la creatividad en la currícula educativa, que puede alimentarse desde distintas disciplinas: psicología, desarrollo evolutivo infantil. creatividad y pedagogía. Se seleccionó la metodología mixta, ya que permite la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilita el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos (Pereira, 2011).

Para definir el sitio de estudio y los participantes se utilizó un muestreo no probalístico por conveniencia. La selección del sitio de estudio fue delimitado por apertura, accesibilidad y proximidad de los participantes a la investigadora. La investigación se efectuó en el Colegio Católico Hna. Coralia Haydee Quiroz, ubicado en Santa Tecla, departamento de La Libertad. Los sujetos de estudio fueron la directora, la psicóloga, las docentes de parvularia (prekínder a preparatoria), los estudiantes que cursan parvularia y sus padres de familia.

IV. Resultados de la investigación

La educación parvularia ha recorrido un camino de más de un siglo y ha presentado momentos importantes en su evolución. El primer momento se da en 1886 con la francesa Agustina Charvin, quien fundó cuatro jardines de infantes que operaban con el método Froebeliano (MINED, 2013). Dicho método plantea al estudiante como el eje de todo proceso educativo y se fundamenta en experiencias lúdicas-didácticas. Estos centros educativos constituyen los primeros antecedentes de la escuela parvularia en el país (MINED, 2013).

En busca de una metodología de enseñanza que se adaptara a la realidad nacional, se envió a un grupo de docentes a formarse en el extranjero, lo que impulsó el fomento de nuevos métodos que se implementaron en la jornada educativa. Estos nuevos insumos propiciaron el segundo momento con la creación de la reforma educativa de 1940, en la que se crearon los primeros programas de educación parvularia (MINED, 2013).

El tercer momento se da en 1957 con la educadora Marta Carbonell de Quiteño, quien estudió los sistemas de universidades norteamericanas e impulsó una reforma metodológica. Esta metodología se enfocaba en proveer a la malla curricular de años anteriores un enfoque más

humano que permitiera un aprendizaje activo por parte de los estudiantes y que al mismo tiempo fortaleciera las relaciones sociales entre estudiantes y docentes (Trejo, 2012).

Posteriormente a la firma de los Acuerdos de Paz, el proceso educativo sufrió grandes cambios como consecuencia de los altos niveles de deserción escolar a raíz del conflicto armado. Uno de los cambios fue incorporar en la educación el método de enseñanza constructivista (Fernández Santos. 2000). Este método ubica al estudiante como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaie en el cual construve su propio conocimiento a partir de la experimentación. Los entornos de aprendizaje constructivista fomentan la experiencia, permitiendo que el contexto y el contenido sean dependientes de la construcción del conocimiento y apoyando la construcción colaborativa del aprendizaje a través de la negociación y no de la competición.

Con base en este método de enseñanza constructivista, se funda en 1991 el Colegio Católico Hermana Coralia Haydee Quiroz. Es una institución que presta servicios educativos a niños, niñas y jóvenes, desde parvularia hasta tercer ciclo.

La parvularia del colegio cuenta con prekinder, kinder 4, kinder 5 y preparatoria. La formación de los estudiantes se centra en que sean capaces de construir sus propios conocimientos con herramientas innovadoras en un ambiente adecuado y puedan, en un futuro, proponer soluciones creativas que cambien su entorno.

Según Csikszentmihalyi (1988; citado por Pascale, 2005), la creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente o que transforma un campo ya existente en uno nuevo. Es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación.

Csikszentmihalyi (1988) plantea el proceso creativo en cuatro fases:

1. Preparación: corresponde al proceso de investigación y conocimiento del problema, emplea la experimentación y los conocimientos previamente aprendidos (Lytton, 1971).

- **2. Incubación:** el individuo no está consciente del problema. En esta fase, la situación es absorbida por su mente de manera involuntaria (Lytton, 1971).
- **3. Iluminación:** el "eureka". En esta fase, la situación ha sido absorbida por la mente del individuo, lo que le permite llegar a una posible solución de manera inconsciente (Lytton, 1971).
- **4. Verificación:** se somete a evaluación la viabilidad de los conceptos creados (Lytton, 1971).

La creatividad consiste en conseguir que los estudiantes desarrollen comportamientos y pensamientos originales e innovadores a través de un extenso y nutrido currículum. Florece cuando constituye una parte esencial del aprendizaje y la docencia, tanto en el currículum oficial como en todo el entorno escolar. La educación creativa tiene un impacto positivo en el niño y en el entorno de docencia y aprendizaje (Bamford, 2004).

Para el caso de los niños en edad preescolar, el contexto del juego o las actividades lúdicas y de expresión se convierten en la situación a partir de la cual se pueden desarrollar las siguientes habilidades creativas:

- Fluidez. Destaca como la posibilidad de producir una mayor cantidad de ideas en relación a los demás sujetos de la misma edad y que se encuentran en el mismo contexto (Rendón, 2003).
- **Flexibilidad.** Se refiere tanto a la apertura y receptividad como a la disposición y a la habilidad para cambiar de postura o de ángulo de enfoque.
- **Originalidad.** Se refiere a la innovación, novedad y producción de nuevas ideas.
- **Sensibilidad.** Enfocada en que el estudiante pueda detectar sus emociones y ser empático con los demás.

Al tomar en cuenta los conceptos básicos sobre la creatividad y al analizar los programas y las dinámicas de clase que se implementan en la parvularia del colegio Coralia Quiroz, se determinó que el método de enseñanza-aprendizaje que utilizan las docentes limita la creación de experiencias creativas dentro del desarrollo de los contenidos de clase de los estudiantes.

Esta limitación se debe a que la estructura de la planificación de clase se enfoca en desarrollar contenidos formales y no creativos; por lo tanto, la clase de Artes Plásticas es el único espacio creativo que tiene el niño. Faltan espacios en el programa para crear condiciones divergentes, esto ocasiona que los niños produzcan respuestas únicas, ahogando su creatividad. Además, las docentes no poseen herramientas de apoyo a la hora de diseñar sus clases y con las pocas herramientas que tienen únicamente desarrollan contenido de materias formales, no creativas.

A partir del problema detectado, se concluye que el proyecto a desarrollar consiste en diseñar una estrategia que provea los insumos necesarios para que las docentes de parvularia del colegio Coralia Quiroz sean capaces de fomentar las habilidades creativas de sus estudiantes. Esta estrategia abarca como usuario directo a las docentes de parvularia y como usuario indirecto a los estudiantes.

Mediante la investigación y las características de los usuarios, se llevó a cabo una serie de talleres para docentes enfocados en homologar el conocimiento sobre la creatividad, educar acerca de la importancia del desarrollo creativo en la educación y brindarles herramientas para poder crear actividades lúdicodidácticas que fomenten la creatividad.

A continuación, se presentan los contenidos desarrollados en cada taller:

Taller	Objetivo	Temas
Taller 1: La creatividad	Dar a conocer el concepto de creatividad y sus componentes para homologar el conocimiento entre los docentes.	- Creatividad Concepto de creatividad Habilidades creativas: fluidez, flexibilidad, originalidad, sensibilidad. Proceso creativo: preparación, incubación, iluminación, verificación, creatividad frente a arte.
Taller 2: Creatividad y educación	Exponer la importancia del fomento de la creatividad en la educación preescolar para brindar a los docentes nuevas herramientas para que puedan utilizarlas dentro del desarrollo de sus clases.	- Creatividad y educación Importancia de la creatividad en preescolar Fomento de la creatividad en preescolar Rol del docente Ambiente creativo de clase.
Taller 3: Actividades Creativas	Educar acerca de las bases fundamentales de la creación de actividades creativas para brindar a los docentes los insumos necesarios para poder desarrollar la creatividad en sus estudiantes.	- Elaboración de actividades lúdico-didácticas enfocadas en desarrollar la creatividad. - Niveles: creativo, expresivo, productivo, inventivo.
Taller 4: Manos a la obra	Poner en práctica el conocimiento adquirido durante los talleres para generar actividades lúdico-didácticas creativas.	- Uso del formato de creación de actividades lúdico didácticas Explicación de los componentes del formato Utilización del formato Materiales alternativos de bajo costo Elaborar actividad lúdico-didáctica.

Se elaboró una matriz en la que se determinó el tema a tratar, la actividad o ejercicio que acompaña a ese tema, los recursos a utilizar, el tiempo para cada actividad y el tiempo total por tema desarrollado.

Las actividades y ejercicios utilizados se seleccionaron a partir de la teoría de las habilidades y niveles creativos para que el docente, además de aprender teoría, pudiera explotar su propia creatividad de manera inconsciente.

Dichas actividades necesitaban un recurso que las acompañara, por lo tanto se creó el diario creativo para docentes, el cual incluye todo el material gráfico a utilizar durante todos los talleres.

Material didáctico impreso utilizado en los talleres





Además, se creó un nuevo formato de planificación de clase en el cual se incluye el desarrollo de habilidades creativas como eje central. Mediante esta guía, el docente puede planear su contenido teórico de materias formales, al tiempo que puede crear la actividad práctica basada en las habilidades creativas. De esta forma se asegura de desarrollar la creatividad en materias de contenido formal y le expone las posibilidades para poder vincular dos mundos que anteriormente habían estado separados. Como un medio de apoyo, este formato cuenta con una guía de instrucciones y con una recopilación de teoría básica acerca de la creatividad que puede ser útil cuando el docente quiera recordar temas vistos en los talleres.

Formato para la creación de actividades



Debido a la complejidad del contenido tratado en cada uno de los talleres, se creó un manual de implementación para el facilitador. En este manual se recopilan todos los insumos necesarios para que los talleres puedan funcionar. Se detalla la teoría a desarrollar en cada tema, su actividad correspondiente, las instrucciones de cómo llevarla a cabo, las páginas del diario creativo a utilizar, los recursos y el tiempo a invertir. Además, existen espacios de retroalimentación en los cuales se brinda una serie de preguntas para que el facilitador pueda hacerlas a los docentes y así generar espacios de discusión.

Manual de implementación de los talleres.





Los insumos realizados en la fase de ideación fueron validados por la psicóloga de la institución, las docentes, diseñadores estratégicos y diseñadores gráficos. Se llevó a cabo una prueba piloto en la cual se pudo poner en práctica el desarrollo de los cuatro talleres. Estas pruebas tuvieron los siguientes resultados: los docentes ven la importancia de incorporar la creatividad a sus materias de contenido formal, el material elaborado cumple con sus necesidades, el contenido es fácil de comprender y ven posibilidades de utilizar estos insumos en sus clases.

V. Conclusiones

Gracias a las validaciones y retroalimentaciones recibidas por los expertos durante el desarrollo del proyecto, se logró identificar que existe una amplia apertura sobre la temática de la creatividad y su impacto en el ámbito académico. Sin embargo, en nuestro entorno existe una cantidad limitada de herramientas que logren potenciar el desarrollo creativo tanto en docentes como en estudiantes.

En el colegio Coralia Quiroz, el proyecto planteado abre la posibilidad de explorar y ahondar en temas de desarrollo creativo y cómo este puede ser fundamental a la hora de impartir contenidos de clase. La incorporación de la creatividad durante el desarrollo de materias de contenidos formales beneficiará al estudiante, ya que lo ayudará a asimilar de una manera más efectiva los temas vistos y pasar de un aprendizaje basado en la memoria a uno basado en la experiencia y en el aprender haciendo.

Bibliografía

- Bamford, Anne. (2004). The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education. Waxmann, Munster.
- Ministerio de Educación. (2013). Fundamentos curriculares de la primera infancia. Programas de educación y desarrollo. San Salvador, El Salvador,
- Lytton, H. (1971). Creativity and Education. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Pascale. P. (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi. Salamanca, España.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños del método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. Consultado en agosto de 2015. Revista Electrónica Educare, XV, 15-29.
- Rendón Uribe, M. A. (2003). Propuesta pedagógica para el desarrollo de las habilidades creativas en niños de preescolar. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Fernández Santos, A. (2000). La educación y su reforma: El Salvador, 1989-1998. San Salvador: Fepade.
 - Trejo, E. (2012). Historia de la Educación Parvularia en El Salvador, San Salvador: UPES.

06

ENSAYO

DISEÑAR, CAMINAR

German Rosa



DISEÑAR, CAMINAR

GERMAN ROSA¹, ESCUELA DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA

Fecha de recepción: 25/09/2017 Fecha de aprobación: 12/10/2017

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la acción de caminar como una actividad intelectual que permite al diseñador conectarse con la ciudad donde vive para generar un trabajo colaborativo con todos sus actores y de esa manera poder indagar, intervenir y, finalmente, ser críticos con lo que suceda en el lugar donde vive. Para abordar este tema se utilizan los conceptos de diseño difuso y "hackeo urbano", términos que establecen la innovación social como una herramienta para generar proyectos que gestionen de mejor manera, a través del diseño, las actividades humanas.

Palabras clave: innovación social, diseño, diseño experto, diseño difuso. "hackeo urbano".

Abstract

This article reflects on the action of walking as an intellectual activity that permits the designer to connect with the city where they live and be able to generate collaborative work with all of the city's actors and in this way be able to investigate, intervene and, in the end, be critical with what happens in the places where they live. To address this topic, we use the concepts of diffuse design and urban hacking, terms that establish social innovation as a tool to generate projects that, through design, manage human activities in a better way.

Keywords: social innovation, design, design expert, diffuse design, urban hacking.

¹ Diseñador estratégico. Docente a tiempo completo de Historia del Diseño I y II en la Escuela de Comunicación Mónica Herrera. Le interesan temas que vinculen al diseño con las innovaciones sociales.

I. Introducción

No existe duda al respecto: para ejercer la profesión de diseño se debe estar conectado a la sociedad. Un diseñador que pretenda trabajar en las actividades humanas y no establece una conexión con la cultura de donde vive no podrá responder de manera razonable a las necesidades de una población. Por eso es necesario establecer una conexión con el espacio donde habita

Desde mi experiencia como diseñador y ciudadano salvadoreño, he aprendido que una de las maneras más directas para generar esa conexión es caminar por la ciudad donde uno vive. De una manera general, caminar permite, por ejemplo, reconocer los colores que rigen la estética de los lugares que se visitan usualmente, identificar olores y sabores de la comida de los espacios por los que se transita, conocer e identificar comportamientos de las personas, en fin, uno participa en la cultura diaria de una ciudad. Y ese participar brinda herramientas necesarias para responder a los desafíos actuales que plantean las sociedades.

En este escrito desarrollo la pregunta ¿por qué caminar en la ciudad? Con esto espero lograr dos objetivos: 1) que a partir de estos puntos de vista puede verse la actividad de caminar como un ejercicio intelectual de percibir y analizar y 2) que el diseñador utilice el acto de caminar como una herramienta que lo enganche con la cultura de un lugar para acercarse a los problemas diarios de las personas.

Así, para abordar la pregunta de por qué caminar en la ciudad, estructuré el documento en los siguientes puntos:

- Caminar para aprender sobre el diseño difuso.
- Caminar para observar y analizar las transformaciones urbanas: "hackeo urbano".
- Caminar para aprender a cargar con la realidad.

Para la elaboración de cada punto se utilizó la literatura de los académicos que están marcando un antes y un después en la concepción del diseño como una herramienta de innovación social. Finalmente, para equilibrar estas teorías con la práctica, se complementa cada sección como mis experiencias y aprendizajes de ciudadano que camina todos los días por su ciudad.

II. Caminar para aprender sobre diseño difuso

Hoy en día, para diseñar se necesita un trabajo colaborativo. Este trabajo no corresponde únicamente a universidades, académicos y profesionales del diseño; incluso no basta con otras disciplinas para formar equipos interdisciplinarios. Es necesario integrar a todos los actores de la sociedad. Por eso es importante conocer a estos actores, y aún más importante, saber cómo resuelven sus problemas diarios.

Ezio Manzini, en su libro Cuando todos diseñan (2015), establece que para realizar este trabajo colaborativo es importante observar y analizar las innovaciones sociales que se ejecutan en cualquier punto de la ciudad. Manzini define las innovaciones sociales como:

"Ideas (nuevos productos, servicios y modelos) que satisfacen las necesidades sociales y crean nuevas relaciones o formas de colaboración. En otras palabras, se trata de innovaciones que mejoran la capacidad de la sociedad para su funcionamiento" (Manzini, p. 14, 2015).

Pero para que este enfoque funcione es necesario distinguir entre dos términos que permitirán este trabajo colaborativo desde las innovaciones sociales:

- **1. Diseño experto:** personas con formación académica en diseño y lo ejercen profesionalmente.
- **2. Diseño difuso:** personas que hacen uso de su capacidad natural para el diseño, por ejemplo, un comerciante en el mercado municipal, una maestra, un chef, etc.

Las innovaciones sociales tendrán un mayor impacto en la medida que el diseño experto trabaje junto con el diseño difuso. Si queremos que esto suceda, el diseñador experto debe salir a su ciudad a buscar la colaboración de las personas que practican el diseño difuso todos los días, y así obtener nuevos conocimientos para crear proyectos de diseño a la medida de las necesidades de los usuarios. Para lograr comprender de mejor manera cómo las personas resuelven sus problemas desde el diseño difuso es preciso salir a caminar. En todos estos años como estudiante y luego como docente de diseño, he caminado todos los días para la universidad. En ese trayecto encuentro vendedores, obreros, maestras, sastres, amas de casa. Todos ocupados en sus asuntos. Todos diseñando sus días desde sus capacidades naturales.

Es recurrente ver a vendedores ofreciendo sus productos en carretillas de supermercado que han sido adaptadas para soportar utensilios que almacenan y mantienen calientes los alimentos; esto les ha permitido movilizarse y estar presentes cuando la gente tiene hambre. También es interesante ver cómo las vendedoras de frutas v verduras han adaptado los carrizos que fueron utilizados para almacenar los cables de fibra óptica y los han convertido en mesitas donde sus hijos puedan jugar y hacer las tareas escolares. Estos dos ejemplos pueden brindarles a los diseñadores expertos la oportunidad de diseñar mobiliario para este sector comercial o elaborar diseños inspirados en la forma que estas personas resuelven sus problemas.

Desde este punto de vista, caminar para aprender sobre el diseño difuso permite entender cómo las personas brindan respuestas creativas a la forma de construir y habitar el entorno donde viven. Observar estos acontecimientos nos conecta a ese grupo de acciones sociales que construyen la realidad. Queda, pues, como asignatura pendiente, salir a las calles y aprender sobre todas estas innovaciones sociales.

III. Caminar para observar las transformaciones urbanas: "hackeo urbano"

Es deber del diseñador observar las maneras en que la gente construye la ciudad y analizar estos hechos para contribuir a estas dinámicas sociales. Todas las personas en sus tareas diarias edifican y modifican los lugares que habitan. A esta acción donde la gente explora, especula y modifica las funcionalidades y las propiedades materiales de un espacio o situaciones urbanas se le conoce como "hackeo urbano" (Tironi, 2016).

Es recurrente ver, mientras camino, todas estas maneras en que se va modificando la ciudad. Hay muchas señales de tránsito que han sido modificadas por transeúntes, ya que no son precisas para la organización diaria del transporte. También se puede observar las tipografías que las personas diseñan todos los días para comunicar servicios, ventas y hasta anuncios que advierten que en ese lugar vive un perro muy enojado. La ciudad está generando mensajes a cada momento, y se debe prestar atención a esos códigos para captar y comprender las actividades humanas. Este es un ejemplo que podría beneficiar a diseñadores expertos para obtener un catálogo importante sobre la gráfica popular y así ofrecer una identidad gráfica para una ciudad donde todos sus ciudadanos se sientan conmovidos.

Caminar, desde este enfoque, hace participar al diseñador en las labores de intervención urbana. Aún más importante es que esta práctica puede hacer que el diseñador se apropie de estos conocimientos que elabora el público profano y a partir de este aprendizaie generar nuevas formas de gestionar estos saberes de la ciudad (Tironi, 2016).

IV. Caminar para aprender a cargar con la realidad

Por último, caminar nos ofrece la capacidad de aprender a cargar con la realidad en que vivimos. Saber qué le sucede a las personas que se saluda todos los días nos da la oportunidad de conocer historias de violencia, deficiente transporte colectivo, precios altos de la canasta básica: en fin, nos hace recordar que para ser un buen diseñador hay que aprender a escuchar a los usuarios, escuchar sus historias para que a través del diseño se gestione mejor un país.

De manera que entre mejor aprendamos a cargar con la realidad y seamos ciudadanos que participen en los eventos sociales de un lugar, tendremos mejores sociedades, planificadas de acuerdo a todas las necesidades de la población.

V. Una conclusión

Finalizo este texto recordando que para diseñar se debe ser parte de la realidad de las personas, salir a la ciudad y buscar esos espacios que nos permitan indagar, intervenir y, finalmente, ser críticos con lo que suceda en el lugar donde vivimos. Si el diseño no es parte de estas realidades no es diseño, es un artefacto artístico.

Caminar nos conectará al paisaje urbano, no solo como profesionales, sino como protagonistas que participan en los procesos de diseño y gestión de una ciudad.

Bibliografía

Aicher, O. (2001). El mundo como proyecto. Editorial Gustavo Gili: México D. F.

Juez Martín, F. (2002). Contribuciones para una antropología del diseño. Gedisa: Barcelona.

Manzini, E. (2015). Cuando todos diseñan. Experimenta Editorial: Madrid.

Shakespear, R. (2009). Señal de diseño. Paidós: Buenos Aires.

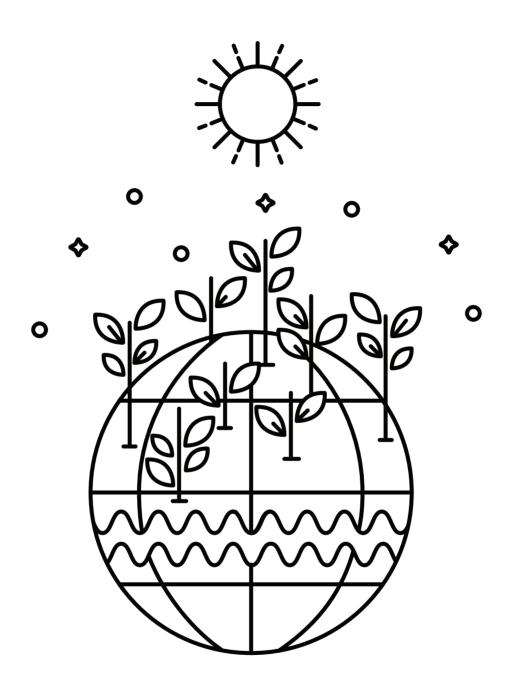
Tironi, M. (2015). Del diseño inteligente al diseño especulativo. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago de Chile.

07

ENSAYO DE CÁTEDRA

ECODISEÑO: ¿UN TEMA MÁS DE CLASE O UN TEMA MÁS DE ACCIÓN?

Gabriela Amaya Ferrufino



ECODISEÑO: ¿UN TEMA MÁS DE CLASE O UN TEMA MÁS DE ACCIÓN?

AUTORA: GABRIELA AMAYA FERRUFINO¹

DOCENTE: GERMAN ROSA

I. Planteamiento de la temática

Cuando hablamos de ecodiseño nos referimos a la forma de diseñar productos tangibles o servicios orientados a utilizar de manera eficiente los recursos naturales. Esta metodología integra aspectos ambientales como el ahorro del agua, energía, materiales biodegradables y no tóxicos para el ser humano; también considera en su estructura el tema económico (Manzini, 2011).

Los aspectos que componen el ecodiseño, que involucran a todos los actores de una sociedad, brindan una nueva esperanza para mejorar la vida del ser humano. Hoy en día, países como Suiza y Luxemburgo, entre muchos más, han apostado por una nueva manera de vivir, respetando y administrando de mejor manera los recursos naturales.

En El Salvador, el tema del ecodiseño ha ganado relevancia en las carreras de diseño en los últimos años. Los estudiantes están adquiriendo un conocimiento sobre esta forma de diseñar para un usuario sin dañar su contexto. Sin embargo, este conocimiento debe profundizarse y promocionar cada vez más en los futuros diseñadores para que estén conscientes de que cada decisión afecta a largo plazo el medioambiente, de una manera directa o indirecta.

Este aprendizaje crece poco a poco, generando una cultura ecologista. Los programas educativos brindan herramientas a las escuelas públicas y privadas para que eduquen a niños sobre cómo cuidar el medioambiente y administrar de mejor manera los recursos naturales ya existentes. A pesar de estas acciones, el ecodiseño es un concepto que debe llevarse más allá de las clases. Es decir, hay que hacer énfasis en cómo convertir estas teorías en acciones sostenibles, pues en nuestro país todo proceso ecológico tiende a ser oneroso y difícil de aplicar a pequeñas y grandes empresas, ya que los recursos son limitados.

También es importante compartir estos conocimientos con generaciones más jóvenes que puedan aplicar estas experiencias a soluciones que cambien el panorama gris actual del medioambiente. Es el momento de empoderar a la juventud con este tipo de proyectos para que exijan a

los gobiernos políticas de estado que respalden el futuro ecológico de una manera transparente. Es nuestro deber como estudiantes de diseño trabajar para que estos conceptos no solo se queden en temas que se discutan únicamente en las universidades. Es tiempo que el diseño se apropie de las calles e invite a los ciudadanos a participar en estas iniciativas (Aicher. 2001).

Hoy en día, muchos usuarios han empezado a demandar productos que afecten lo menos posible el espacio donde vivimos. Esta es una tendencia que cada día va tomando fuerza en las formas de consumir. Los "consumidores ecológicos", según Antonio Chamorro, profesor de la universidad UEX, España, son aquellos que manifiestan su preocupación por el medioambiente, buscando productos que sean menos dañinos. Apoyar estas tendencias contribuye a educar a los usuarios.

II. Conclusiones

Como se mencionó antes, este es un tema que trata de planificar un escenario óptimo del entorno del ser humano, sin embargo es necesario comenzar a trabajar desde hoy. El diseñador estratégico debe contribuir a estos contenidos cooperando con las instituciones pertinentes. De esta manera, el diseñador se convierte en un engrane para el desarrollo del país. En este sentido, como estudiantes tenemos que generar iniciativas que aporten a través de un pensamiento sistemático que involucre a otros profesionales, ya que en la medida que se traten estos problemas con la visión de equipos multidisciplinarios, las propuestas serán viables, económica y socialmente.

El diseñador estratégico debe ser un agente de cambio que inicie su trabajo identificando a los actores importantes que puedan aportar a estos procesos ecológicos desde sus puntos de vista profesionales. Pero sobre todo, hacer de esto un pensamiento y una forma de vivir que aplique el diseño en la producción de objetos que no afecten al planeta. Debemos exigirle a los educadores una mayor preparación en estos temas, ya que estos conocimientos los aplicaremos en procesos de generación de nuevos productos ecológicos. El asumir este desafío es aceptar éticamente una forma de producción industrial que hasta el día de hoy poco se preocupa por afectar el entorno (Shakespear, 2009).

Bibliografía

Aicher, O. (2001). El mundo como proyecto. Editorial Gustavo Gili: México D. F.

Manzini, E. (2015). Cuando todos diseñan. Experimenta Editorial: Madrid.

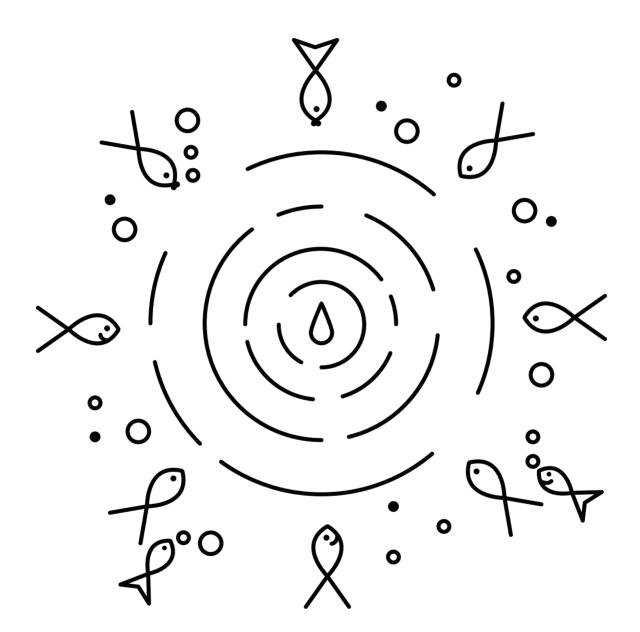
Shakespear, R. (2009). Señal de diseño. Paidós: Buenos Aires.

08

ENSAYO DE CÁTEDRA

¿Y SI NO QUIERO? EL DISEÑADOR ESTRATÉGICO EN EL SALVADOR

Kenia Ramírez



¿Y SI NO QUIERO? EL DISEÑADOR ESTRATÉGICO EN EL SALVADOR

AUTORA: KENIA RAMÍREZ¹ DOCENTE: GERMAN ROSA

I. Planteamiento de la temática

El diseño estratégico es una disciplina que centra su labor en generar soluciones a necesidades comerciales y sociales. Para desarrollarlas, inicia su trabajo mediante un proceso de investigación riguroso que considera un análisis del entorno social, cultural y político (Manzini, 2009).

Cuando el diseñador se involucra en este estudio integral de su entorno, logra un saber del comportamiento humano que permite obtener información sobre procesos intuitivos de diseño que personas o comunidades utilizan para resolver problemas en sus actividades diarias. A partir de estas experiencias se genera un aprendizaje sobre la manera en que las personas organizan las soluciones de sus problemas. Muchas de estas estructuras intuitivas (Juez, 2002) comparten etapas con los procesos para resolver problemas que siguen los diseñadores estratégicos:

- 1. Plantear un problema.
- 2. Investigar acerca de ese problema.
- 3. Idear una solución.
- 4. Construir la solución.

Pero si el diseño es capaz de entender y aprender de estos procesos, ¿por qué no ha logrado aportar estrategias y acciones que brinden soluciones a temas como la violencia que enfrenta nuestra sociedad? A simple vista, la aplicación del diseño estratégico no se limita a seguir los cuatro pasos que ya se mencionaron. Como se ha explicado, se necesita de un entendimiento de nuestro entorno social, cultural y político, que permita proponer soluciones viables y sostenibles.

Sin embargo, para el diseñador es difícil coordinar un trabajo que incluya a todos los actores involucrados. ¿Qué obstáculos se presentan para estas soluciones desde la disciplina del diseño estratégico?

Primero, muchas de las iniciativas que parten del diseño estratégico quedan simplemente en proyectos almacenados. La falta de coordinación entre instituciones privadas y públicas dificulta la implementación de estas ideas. Es tarea del diseñador considerar que antes de iniciar un trabajo

¹ Estudiante de Diseño Estratégico.

colaborativo entre organizaciones es necesario coordinar de qué manera se pueden lograr acuerdos entre los involucrados para hacer realidad las propuestas.

Segundo, todo cambio en la sociedad inicia en el individuo. Es por eso que los cambios que puede lograr el diseño a gran escala inician con el diseñador. Como decía Mahatma Gandhi: "Debes ser el cambio que deseas ver en el mundo". La humanidad está conformada por individuos; por lo tanto, si queremos ver un cambio en nuestro país, debe empezar por nosotros mismos.

El diseñador estratégico debe estar consciente de la capacidad que tiene de transformar situaciones existentes por situaciones preferibles (Shakespear, 2009). Pero iniciar con un cambio personal no es algo fácil. A nadie le gusta hacer cambios en su vida. El ser humano es una especie que planifica sus días a través de hábitos. Modificarlos es muy complejo porque existe la barrera del "¿y si no quiero?". Esta frase aleja a cada persona de lograr un cambio. Esto se puede apreciar desde actividades sencillas como no querer botar la basura en los lugares indicados, utilizar inadecuadamente las señales de tránsito, evitar saludar a una persona por las mañanas, etc.

Es así como poco a poco descubrimos la densidad de esta barrera que representa uno de los grandes desafíos para el diseñador estratégico en el país: los cambios inician con uno mismo. Como consecuencia, hemos dejado de creer en el poder que tienen las pequeñas acciones individuales para generar cambios en la nación. En este segundo punto, también es deber del diseñador impulsar estas pequeñas iniciativas en cada persona. De esta manera también se contribuye a una buena organización entre los actores de una sociedad. Esta forma de pensar debe iniciar inmediatamente para que esta barrera del cambio personal sea el legado que se pueda dejar a futuras generaciones.

En la medida que el diseñador promueva esta actitud, que parte desde el individuo, se espera dar autonomía a cada ciudadano para ejercer, a través de sus derechos y deberes, cambios sustanciales en temas como el transporte colectivo y la educación. Al diseñar estrategias que tomen en cuenta este punto de vista se vuelven infinitas las posibilidades de mejora en todos los aspectos de la vida del ser humano. Al llegar a este punto de reflexión es importante considerar que las acciones que hoy tomemos afectarán la vida de las nuevas generaciones. Si no podemos dejar un mejor país

o una mejor sociedad, sí podemos dejar las herramientas necesarias para que ellos consigan estas mejoras en la sociedad. También es importante mencionar que los cambios surgen cuando las sociedades están unidas y organizadas. Y todo esto es resultado de tener plena conciencia en que para mejorar nuestra sociedad tenemos que mejorar primero como individuos, reconociendo nuestras fortalezas y debilidades.

II. Conclusiones

El diseñador estratégico nunca debe olvidar que es el principal promotor para modificar esta actitud. Tiene una gran responsabilidad por ser un profesional capaz de analizar de manera minuciosa el comportamiento humano, brindando los mejores instrumentos para ejecutar acciones que optimicen la relación del individuo con su sociedad. A pesar de que el diseñador tiene este compromiso con su entorno, en este momento existen muchos profesionales que no participan en ninguna propuesta con la capacidad de mejorar una comunidad, una ciudad o un país. Hasta acá el reto principal es creer en nuestras habilidades de diseñadores estratégicos. Primero, para aplicarlas a nuestra sociedad; y segundo, para transmitir esa nueva actitud a los colegas. De esta manera se generarán nuevas costumbres que incentiven a los ciudadanos a trabajar para modificar su entorno, a partir de ellos mismos, para finalmente tener un mejor lugar para vivir.

Como diseñador estratégico estoy muy consciente de que estos son algunos de los obstáculos a los que nos enfrentamos para ejercer nuestra profesión. Con el tiempo surgirán otros retos. Pero si se educa al ciudadano a que sea más participativo en su espacio de convivencia, estaremos preparados y abiertos a nuevos aprendizajes. Así, se generará un mayor impacto en los individuos, considerando como punto de partida sus acciones diarias.

Bibliografía

Juez Martín, F. (2002). Contribuciones para una antropología del diseño. Gedisa: Barcelona.

Manzini, E. (2015). Cuando todos diseñan. Experimenta Editorial: Madrid.

Shakespear, R. (2009). Señal de diseño. Paidós: Buenos Aires.



CONVOCATORIAS Y REQUISITOS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN REVISTA ABIERTA

Revista Abierta invita a investigadores, docentes, estudiantes y profesionales de las comunicaciones, el marketing, la publicidad, el diseño y otros campos afines, tanto nacionales como extranjeros, a enviar artículos para su publicación.

Recordamos que el objetivo de la revista es publicar estudios, investigaciones, ensayos y tesis producidas por investigadores, docentes, profesionales y estudiantes, vinculados con la comunicación, el marketing, la publicidad, el diseño y otros campos relacionados, con el fin de contribuir al conocimiento y al debate para el desarrollo de la sociedad y la academia. Lo anterior de acuerdo con las líneas de investigación institucional y formativa:

- 1. Estudios de audiencias y recepción: consumidores y usuarios.
- 2.Industrias culturales y producción de discursos tradicionales y transmediáticos.
- 3. Teoría, práctica y gestión de las comunicaciones de marketing y el diseño estratégico.
- 4. Comunicación, diseño y educación

Criterios para la aceptación de artículos

Envío

Los artículos deben ser enviados a wcarballo@monicaherrera. edu.sv

Originalidad

Los artículos deben ser originales e inéditos, por lo que no deben haber sido publicados con anterioridad total o parcialmente en ningún formato virtual o físico. Posterior a su aparición en Abierta, podrá ser publicado libremente en otro medio, pero el autor deberá aclarar que originalmente fue publicado acá. Cada escritor asume la responsabilidad frente a sus puntos de vista y opiniones. Los autores deben garantizar el haber escrito en su totalidad el texto; no será considerado cualquier manuscrito que incurra en plagio.

Sobre los autores

Se permitirá un número máximo de tres autores por artículo. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo (no en la recolección de datos).

Extensión

El artículo completo deberá comprender entre 5 mil y 7 mil palabras, incluyendo bibliografía y anexos, si los hubiera. Se sugiere incluir anexos solo si es realmente necesario, y en todo caso, que sean pocos y breves.

Estructura

- · Título (de no más de 15 palabras; sin embargo, se sugieren títulos cortos).
- · Nombre del autor, filiación institucional y correo electrónico.
- · Resumen del contenido en español (entre 100 y 150 palabras). Debe dejar claro el tema, el objetivo, la metodología y los principales enunciados del manuscrito.
- · Resumen del contenido en inglés (entre 100 y 150 palabras). Debe dejar claro el tema, el objetivo, la metodología y los principales enunciados del manuscrito.
- · Cinco palabras claves en español.
- · Cinco palabras claves en inglés.
- · Introducción (deberá incluir el planteamiento del problema, contextualización, objetivos, aproximación teórica y metodología).
- · Desarrollo (deberá incluir los resultados o el cuerpo argumentativo central del texto).
- · Conclusiones (discusión de resultados y recomendaciones, si las hubiera).
- · Bibliografía completa.
- · Anexos (si los hubiera).

Formato de presentación

El texto deberá tener una tipografía Arial 11, un espacio de 1½ pts. entre líneas y alineación justificada. Los márgenes de página deben ser de 2.5 cm a cada lado. El tamaño de la hoja debe ser A4.

Formato de citas y bibliografía

Los textos deben ser escritos en formato APA.

Idioma

La revista publica material en español, con los respectivos resúmenes y palabras claves en español y en inglés.

Imágenes

En el caso de utilizar imágenes como gráficos, fotografías e ilustraciones, deberán ser originales y en alta calidad para imprimir. Si no son originales, deberá citar la fuente de procedencia, asegurándose de contar con los permisos necesarios para tal fin. Será responsabilidad del autor cumplir con este punto.

Derechos y compromisos

Los autores deben incluir una carta firmada en la que garanticen: 1) que el material es completamente de su autoría, 2) que es inédito, 3) que no lo presentarán a ningún otro medio antes de conocer la decisión de la revista y 4) que ceden a Revista Abierta los derechos de la primera publicación del artículo.

Evaluación

El comité editorial se reserva el derecho de revisar cada artículo, remitirlo a árbitros para garantizar su calidad y, si es el caso, sugerir modificaciones. Igualmente, puede rechazar aquellos que no se ajusten a las condiciones exigidas. La recepción de los trabajos no implica obligación de publicarlo ni compromiso con respecto a la fecha de su aparición.

Para envíos y dudas sobre la convocatoria:

Escuela de Comunicación Mónica Herrera Editor: Willian Carballo, coordinador de investigación institucional

Tel.: (503) 2507 6536

E-mail: wcarballo@monicaherrera.edu.sv www.monicaherrera.edu.sv